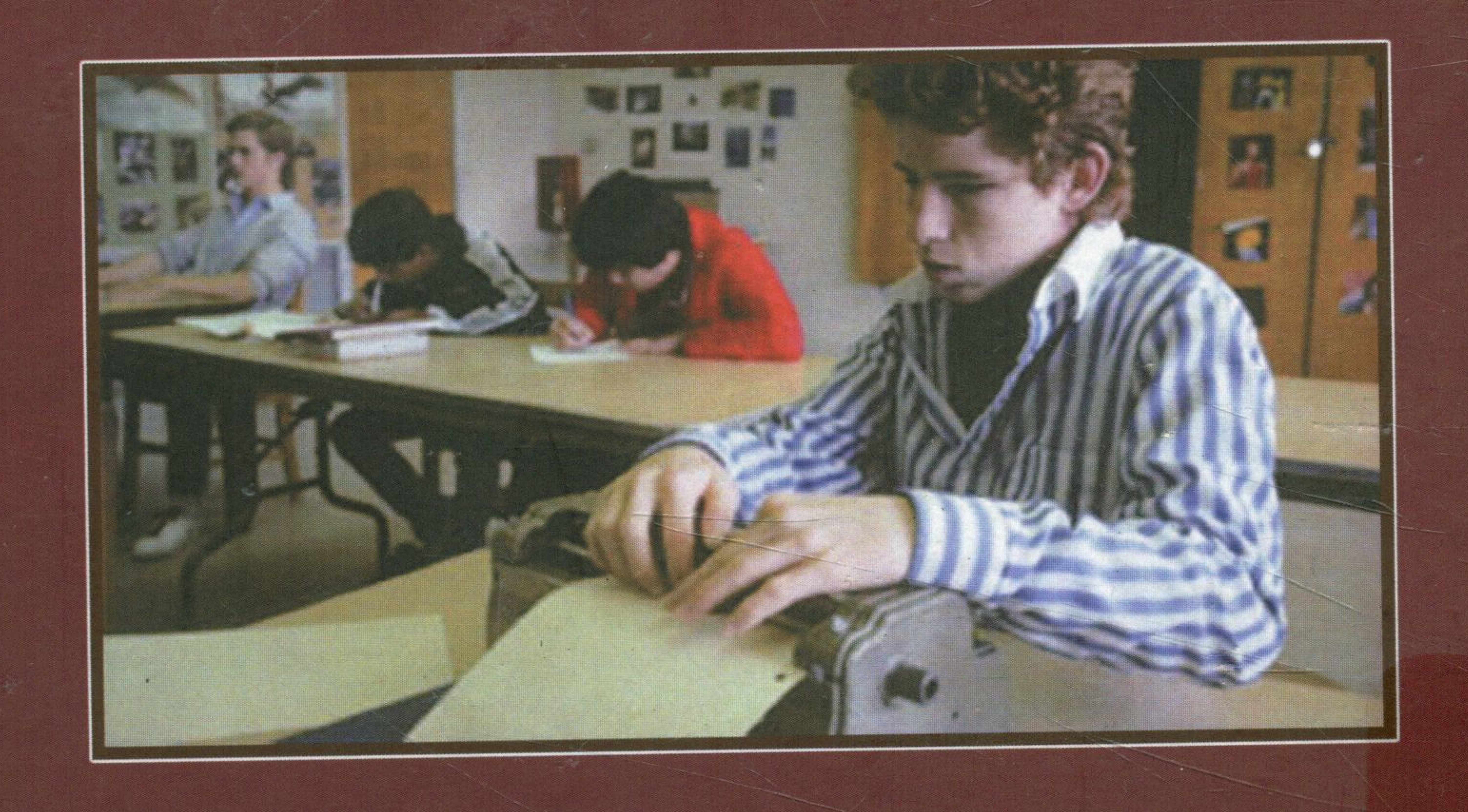
الجودة في التعليم

لذوي الاحتياجات الخاصة

في ضوء بعض تجارب العربية والدولية



دكتـور

رضا عبد البديع السيد

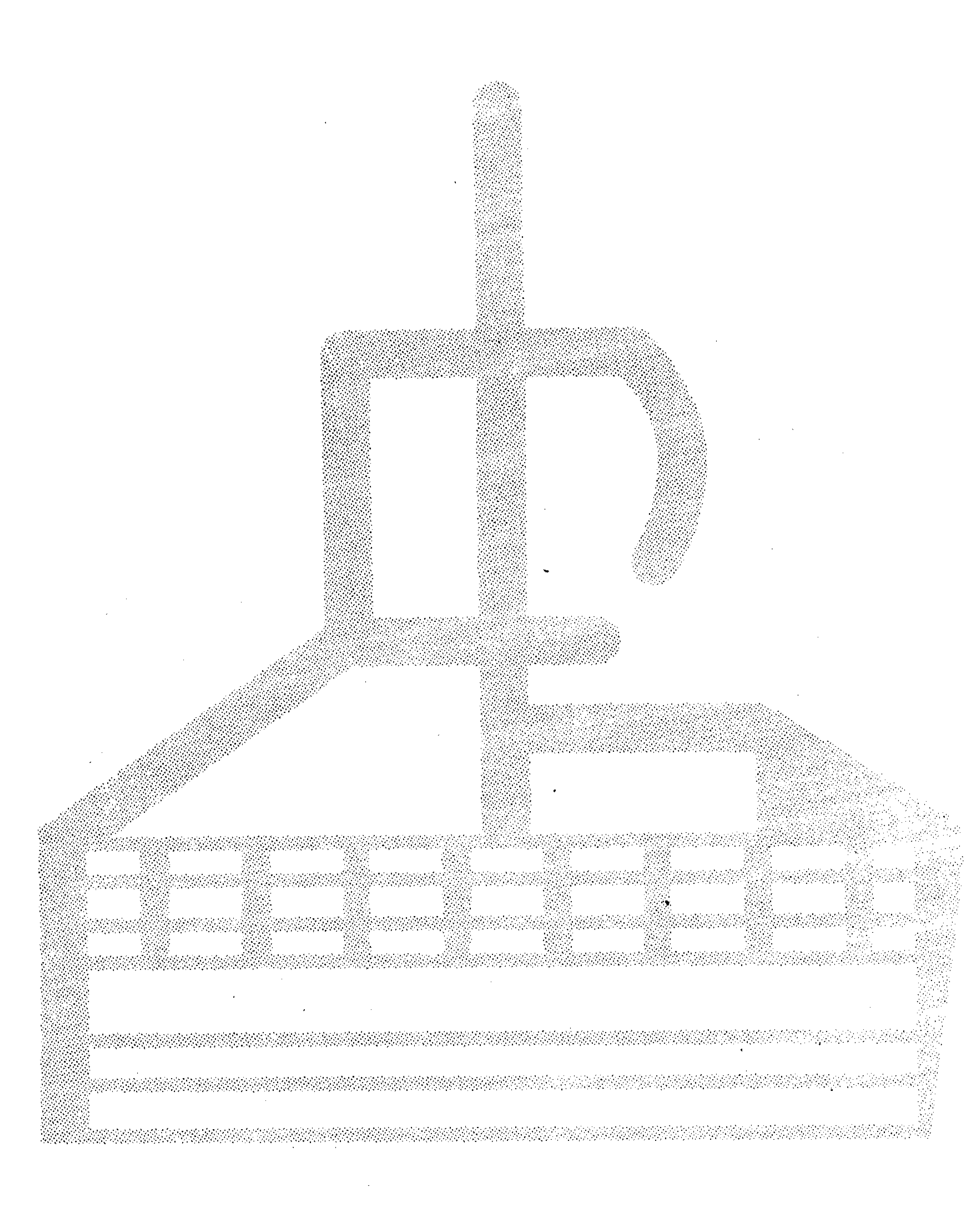
دكتوراه في التربية المقارنة

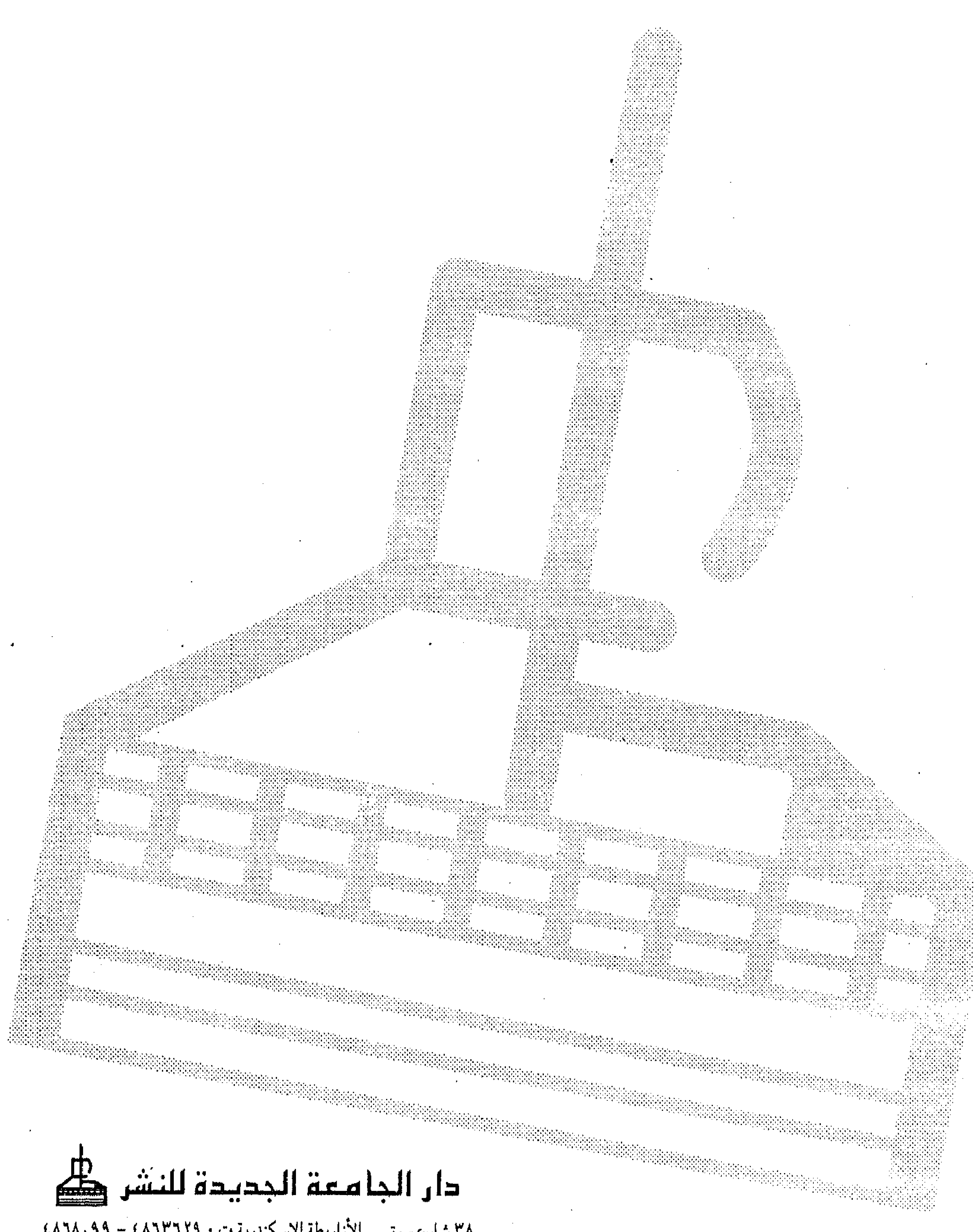
والإدارة التعليمية

كلية التربية - جامعة الزقازيق



دار الجامعة الجديدة





دار الجامعة الجديدة للنشر

٣٨ شارع سوتير - الأزاريطة الإسكندرية ت : ٤٨٦٣٦٢٩ - ٤٨٦٨٠٩٩

E-mail. : darelgamaaelgadida@hotmail.com

www.darggalex.com info@darggalex.com

الجودة في التعليم
لذوي الاحتياجات الخاصة
في ضوء بعض تجارب العربية والدولية

دكتور
رضا عبد البديع السيد
دكتوراه في التربية المقارنة
والإدارة التعليمية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

2012


دار الجامعة الجديدة
٣٨ - ٤٠ ش سوتير - الأزاريطة - الأسكندرية
تليفون ٤٨٦٣٦٢٩، ٤٨٦٣٦٢٩ فاكس ٤٨٥١١٤٣ تليفاكس ٤٨٦٨٠٩٩
E-mail:darelgamaaelgadida@hotmail.com
www.darggalex.com info@darggalex.com

تمهيد

زاد الاهتمام العالمي بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الآونة الأخيرة باعتبارهم أناس لهم حق الرعاية الصحية والتعليمية والاجتماعية والتأهيلية ولهم حق المواطنة ومنوط بهم واجبات معينة بقدر استطاعتهم ، وتتطلب الاحتياجات التعليمية لهم توفير فرص تعليمية متساوية لكل فئة ضمن النظام التعليمي.

وانطلاقا من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ومبدأ التعليم للجميع اتجهت العديد من دول العالم إلي سياسة توفير فرص تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة تتكافأ مع الفرص التعليمية المتاحة لقرنائهم الأسوياء ، وهذا المفهوم كان نقطة انطلاق لتطبيق سياسة الدمج بين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة كوسيلة لتحقيق التكافؤ والتوازن بين أبناء المجتمع الواحد.

وقدمت العديد من القوانين الدولية العديد من الرؤى المرتبطة بجودة التعليم ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة ، فأصدرت الأمم المتحدة اتفاقية حقوق الأطفال، ونصت المادة الثانية علي ضرورة عدم التمييز علي أساس الإعاقة.

كما أكدت المادة السادسة علي ضرورة تحقيق الشخص المعاق ، وأكدت المادة التاسعة والعشرين علي ضرورة اشتراك المعاقين بالتعليم الشامل والاشتراك الكامل في ثقافة المجتمع.

وقامت العديد من الهيئات بدعم الاستراتيجيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال العديد من المنظمات مثل منظمة العمل الدولية ومنظمة الصحة العالمية واليونسكو واليونيسيف من أجل توفير أقصي رعاية لذوي الاحتياجات الخاصة داخل مجتمعاتهم. كما قامت منظمة الأمم المتحدة ووكالاتها المختلفة بدعم العمل علي مواجهة الاختلافات بين دول العالم في مجال استيعاب المعاقين وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لهم.

وهناك العديد من المصطلحات المستخدمة في الكتاب من وجهة نظر المؤلف وفي إطار سياق الموضوع نورد منها ما يلي:-

جودة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة :-

يمكن تعريف جودة التعليم في إطار تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال العمليات التربوية الرامية لتحقيق أقصي استفادة تعليمية للفئات الخاصة علي كافة مستوياتهم وبذلك فجودة التعليم يمكن تعريفها من خلال تحقيق الاستيعاب الكمي والكيفي بما يعرف بأنه عملية إلحاق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم والعمل-علي إلحاقهم به ومتابعتهم من خلال المؤسسات التربوية المختلفة من معاهد ومدارس وفصول دراسية ومراكز تأهيلية في إطار خطط متكاملة.

تكافؤ الفرص التعليمية :-

بالرغم من أن هذا المصطلح عام إلا أن هناك تعريف إجرائي يتناسب مع مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة ، فحصول كل فرد علي فرص تعليمية وفق قدراته واستعداداته دون تمييز وتحقيق العدالة والتساوي في عملية الالتحاق بالتعليم بحيث تحقق المساواة في توزيع المخرجات النهائية للتعليم بما يتفق مع القدرات الحقيقية لكل فرد.

ذوي الاحتياجات الخاصة :-

سيتم تناول ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل تفصيلي ، ولكن ينبغي الإشارة إلي رؤية المؤلف لذوي الاحتياجات الخاصة ، فهم من الناحية التربوية والتعليمية أشخاص تحتم قدراتهم العقلية أو الحسية أو الجسدية أو الانفعالية أو الاجتماعية ضرورة إدخال تعديلات في بيئة الصف العادي أو المدرسة العادية أو مدارس التربية لخاصة لتتلاءم قدراتهم واستعدادهم بجانب الأخذ في الاعتبار تقديم برامج تتناسب مع طبيعة كل أعاقة والعمل علي إدخال التعديلات المنهجية في هذا الإطار.

الفصل الأول

جودة التعليم وتكافؤ الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة

أولاً : مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة .

أصبح تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية مطلباً هاماً، واشتد الضغط علي تحقيقه في أعقاب الحرب العالمية الثانية، وأدرج حق التعليم لجميع الأفراد ضمن حقوق الإنسان، وتحول هذا المطلب إلي قوانين ومواثيق وتشريعات ودساتير تتكاتف جميعاً من أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، كما أن دواعي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لم يأتي كمبرر لفكرة المساواة فحسب وإنما يمتد ليعمل علي تنفيذ هذه الفكرة في مدارسنا من خلال جميع البرامج التربوية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.

١/١- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة (نظرة إسلامية)

سبق الإسلام منذ أربعة عشر قرنا من الزمان الحضارة المعاصرة، حيث حمل النبي المصطفي (صلي الله عليه وسلم) أمانة التبليغ لدستور سماوي يمنح الفرد الحياة الكريمة، ويمد المجتمع بمقومات بالغة الأهمية من مساواة وحرية وكرامة وشوري و تكافؤ للفرص وعلم وتعليم [١]. يعتبر الإسلام هو أول من أقر القيم الخاصة بحقوق الإنسان في أكمل صورة وأوسع نطاق، والمتأمل للأمة الإسلامية في عهد الرسول (صلي الله عليه وسلم) والخلفاء الراشدين من بعده يلحظ أن هذه الأمة كانت الأسبق في العمل علي تحقيق المساواة وحقوق الإنسان[٢].

ويقاس تقدم المجتمعات بمدي قدرتها علي تفعيل جميع الشرائح الاجتماعية والفئات داخله، وهذا ما يتوافق مع ما جاء الإسلام، وتجلي في تطبيقاته التي قدمت للعالم منظور قيمي وثقافي يقوم علي عدم وجود فئة مهمشة، فالجميع يلقي الاحترام والتقدير بما يحقق التكافؤ السواء الاجتماعي[٣]، وقد أوضح الإسلام فكرة المساواة في مواضع كثيرة ،فقال

تعالي (يا أيها الناس إنا خلقنكم من ذكر وأنثـــي وجعلـــنكم شـــعوبا وقبائـــل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير) [٤].

فالإسلام تصدي لجميع النزاعـــات العنـــصرية المعرقلـــة للمـــساواة، فلا فرق في الإسلام بين الأبيض والأســـود وبـــين الغنـــي والفقيـــر وبـــين الحاكم والمحكوم. يعتبر المعيار الحقيقي للفرد فـــي الإســـلام هـــو التقـــوى وخشية الله عز وجل، فلا يوجد في الإسلام فـــرق طبقيـــة، وهـــذا مـــا أدي إلي محو نظام الطبقات، فقد تعلم المسلمون مـــن أصـــل ديـــنهم أن البـــشر جميعا ينتظمون في ســـلك العبوديـــة لله وحـــده، وأن الله عـــز وجـــل قـــد زودهم بقدرات مختلفة ليختبر كلا منهم ويسألهم عنها [٥].

كما أوضح الإسلام الحقوق المقررة لكل فرد، وأهتم بالفرد اهتمام أكثر من رائع، فالمنظور الإسلامي للفرد يؤكد علي مكانته، حيث عمل الإســـلام علي حماية الفرد والحفاظ عليه من خلال التعاليم الإسلامية الرشيدة، فالإنسان استخلفه الله عز وجل وكرمه. فقال الله تعالي (وإذا قال ربك للملائكة إنـــي جاعل في الأرض خليفة)[٦]، وأكدت النصوص القرآنية علي الاهتمام بالفرد وحقوقه حيث قال الله تعالي (ولقد كرمنا بني ادم وحملناهم في البر والبحـــر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم علي كثير ممن خلقنا تفضيلا)[٧].

لذلك حرص الإسلام علي التأكيد علي حقوق الفرد في التربية والتعليم، فالتربية الصالحة حق الأولاد علي الآباء، والتعليم حق للجميع، بل طلب العلم فريضة علي كل مسلم ومسلمة وعلي المجتمع والنظم التعليمية عملا علـــي توفير فرص تعليمية متكافئة ليتعلم ويستنير، كما يكفل الإسلام حق كل فـــرد في اختيار ما يلاءم مواهبه وقدراته [٨].

فالإسلام قرر المساواة بين الناس في أكمل صورة وجعل طلب العلـــم فريضة علي كل مسلم مهما بلغت قدراته، ومن ثم فالروية الإسلامية قـــدمت نظرة متكاملة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للفرد والمجتمع[٩]، فقـــد ســـبق الإسلام المجتمعات الغربية وغيرها في تثبيت حقوق المعاق ولعل خير دليل

علي ذلك قوله تعالي: (عبس وتولي أن جاءه الأعمى وما يدريك لعله يزكي أو يذكر فتنفعه الذكري)[١٠].

حيث عاتب الله سبحانه وتعالي نبيه محمدا (صلي الله عليه وسلم) في شأن الصحابي الكفيف (عبد الله بن أم مكتوم) وقد جاء لفظ الأعمى في هذه الآية للتعريف وليس للتنقيص[١١].

وفي نفس الوقت لم يغفل الإسلام التفاوت بين الأفراد وطبيعة الإعاقة ومدي التباين والاختلاف في قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة فقال تعالي (ليس علي الأعمى حرج ولا علي الأعرج حرج ولا علي المريض حرج وبذلك نجد أن المولي عز وجل قد أمر نبيه (صلي الله عليه وسلم) بتعليم الصحابي الذي جاء ليتفقه ويتعلم بالرغم من إعاقته، وقال المولي (وما يدريك لعله يزكي)، وقد ميزه الله عز وجل عن زعماء قريش لرغبته في معرفة تعاليم الإسلام وتدبره الآيات القرآنية التي نزلت علي الرسول (صلي الله عليه وسلم) [١٢].

وليس أدل علي احترام الإسلام لذوي الاحتياجات الخاصة وقدراتهم مما جاء في صحيح مسلم أن رجل أعمي جاء إلي النبي (صلي الله عليه وسلم) فقال يا رسول الله ليس لي قائد يقودني إلي المسجد، فهل لي رخصة أن أصلي في بيتي، فرخص (صلي الله عليه وسلم) له، فلما دعاه قال : وهل تسمع النداء بالصلاة، قال نعم قال (صلي الله عليه وسلم) فأجب [١٣].

ويدل الحديث علي حرص الإسلام علي عدم تمييز شخص عن أخر بسبب إعاقته، فإذا كانت الأساليب التربوية الجديدة تنادي باستغلال قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة الحسية والعقلية التي تقلل من أثر الإعاقة، فنجد أن النبي (صلي الله عليه وسلم) قد طالب الصحابي المعاق بصريا باستغلال قدراته الأخرى وعدم تخلفه عن جماعة المسلمين.

كما لم يغفل الإسلام التفاوت في قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة فقال تعالي (ليس علي الأعمى حرج ولا علي الأعرج حرج ولا علي المريض حرج)[١٤].

فرخص الله لأصحاب الإعاقات التخلف عن الجهاد، لوجود أعذار تمنعهم من الحرب لضراوة الحروب واحتياجها لأصحاب البني القوية وعدم تلاؤمه مع طبيعة الإعاقة وخصائص المعاقين، ولكنهم في الوقت نفسه مكلفون بمهام أخري تتناسب مع طبيعة أعاقتهم (١٥).

والواقع أن الإسلام أعطي لكل فرد الفرصة في التعبير عن قدراته حسب رغبته وقدراته، فبالرغم من الرخص المتاحة لذوي الاحتياجات الخاصة فيما يتعلق بالجهاد وطبيعة الأعمال الشاقة، فإن هناك ما يدل علي جودة استيعاب المنظومة الإسلامية لطبيعة الأفراد المختلفة.

وقد أتي النبي (صلي الله عليه وسلم) صحابي من الأنصار وهو عمرو بن الجموح وكان أعرج، فقال يا رسول الله، أرأيت إن قاتلت في سبيل الله حتى أقتل، أمشي برجلي هذه صحيحة في الجنة، فأذن له النبي (صلي الله عليه وسلم) بعد أن كان يعارض، فقتل يوم أحد، فمر النبي (صلي الله عليه وسلم) فقال : كأني أراك تمشي برجلك صحيحة في الجنة (١٦).

وبالتالي فالإسلام حين يقرر تكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع كل حسب طاقته وجهده فهو لا يغفل الفروق الفردية ولا يهملها، فالفرد من حيث كونه عضوا في المجتمع له حقوقه التي يحب أن تتكامل مع حقوق الآخرين وتتظافر من أجل تحقيق هدف أسمي وأعلي ألا وهو عبادة الله وطاعته (١٧).

والواقع أن الإسلام قدم نموذج لكيفية التعامل بين جميع البشر، وكذلك التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث غرس الدين الإسلامي في نفوس المسلمين أسمي القيم والمبادئ في التعامل مع كافة القضايا المعاصرة، وجاءت تلك النجاحات علي خلفية احتواء الدين الإسلامي علي جميع ما يتعلق بالإنسان مهما كانت ظروفه وقدراته.

ومن ثم أكد المنظور الإسلامي للإعاقة علي أن الشخص المعاق لا يختلف عن أقرانه العاديين إلا من حيث مواجهته لبعض الصعوبات التي تعتريه في التعامل مع بعض الأشياء والمهام، ولكنه يستطيع التعامل إذا ما

توافرت لديه بعض المساعدات والمعينات الخاصة بالإعاقة، بل تبوأ بعض المعاقين في الإسلام مكانة عالية وقد عبر القرآن الكريم عن ذلك في كثير من المواضع في إطار مفهوم أن الإعاقة ليست الأمراض أو الإصابات التي تصيب الشخص في بدنه بل إن الخلل الناتج عن فساد القلوب هو المعيق للفرد والمجتمع. فقال الله تعالي (أفلم يسيروا في الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها أو آذان يسمعون بها فإنها لا تعمي الأبصار ولكن تعمي القلوب التي في الصدور) [١٨].

كما قال الله تعالي (ولقد ذرأنا لجهنم كثيرا من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون) [١٩].

ويتبين من العرض السابق أن أسلوب الإسلام في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة قد سبق الاتجاهات المعاصرة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصةِ والمتمثلة في دمجهم بالمجتمع ومساواتهم بالعاديين.

٢/١-مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء ديمقراطية التعليم:

اتجهت المجتمعات المعاصرة إلي ممارسة الديمقراطية علي اعتبار أنها وسيلة للتقدم، وأمتد هذا الاتجاه لكي يعيد تشكيل الفكر التربوي سواء في الدول المتقدمة أو النامية، وأصبح جوهر هذا الفكر هو بناء الإنسان القادر المشاركة في بناء المجتمع الديمقراطي، ويختلف هذا الأسلوب التربوي في تناول مفهوم الديمقراطية وأساليب تطبيقها وهذا يعني أن التربية في المجتمع مسئولة عن بناء فرد ديمقراطي في فكره وقيمه واتجاهه وسلوكه، مما يتطلب تربيته علي نحو شامل في إطار مفهوم ديمقراطية [٢٠]، وتعتبر المدرسة القنطرة الحقيقية لتحقيق ديمقراطية التعليم، فهي البيئة التي يكتسب فيها التلاميذ القيم والاتجاهات ويقضي فيها معظم وقته [٢١].

لذلك صدرت العديد من التشريعات التي أكدت علي حق ذوي الاحتياجات الخاصة في الرعاية المتكاملة، ففي بداية الثمانينيات خصص عام

١٩٨١م عاما دوليا للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة تحت شعار المساواة والمشاركة الكاملة، وضرورة أن يتخذ المجتمع تشريعات لحماية ذوي الاحتياجات الخاصة وتمكينهم من الاستفادة من الخدمات المجتمعية والمشاركة في المجتمع مع أقرانهم [٢٢].

وتوالت المواثيق الدولية مثل الإعلان العالمي للتربية للجميع في عام ١٩٩٠م وتأكيد الأمم المتحدة لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس العام ثم البيان الصادر عن المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان في عام ١٩٩٣م، بالإضافة إلي إعلان النوايا المنبثقة عن الندوة شبة الإقليمية حول تخطيط وتنظيم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة عام ١٩٩٣م، والإعلان العالمي حول ذوي الاحتياجات الخاصة عام ١٩٩٤م وجميع هذه المواثيق أكدت علي ضرورة تعميم الابتدائي لجميع الفئات[٢٣].

التشريعات الدولية وحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة:

كما صدر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة عدد من التشريعات الخاصة بحقوق المعاقين منها:

القرار ٣٠٥ لعام ١٩٥٠م بشأن التأهيل الاجتماعي للمعاقين جسدياً.

القرار ٢٥٤٢ لعام ١٩٦٩م بشأن النهوض الاجتماعي والتنمية وحماية حقوق المعاقين جسدياً وعقلياً.

القرار ٢٨٥٦ لعام ١٩٧١م بشأن حقوق الأشخاص المتخلفين عقلياً.

القرار ٣٤٤٧ لعام ١٩٧٥م بشأن الحقوق المتكافئة للأشخاص المعاقين مع غيرهم من البشر .

القرار ٢٣/٣١ لعام ١٩٧٦م بإعلان عام ١٩٨١م عاماً دولياً للأشخاص المعاقين .

القرار ٥٢/٣٧ لعام ١٩٨٢م بشأن برنامج العمل العالمي المتعلق بالمعاقين، بالإضافة إلى إعلان الفترة ١٩٨٢-١٩٩٢م عقداً دولياً للمعاقين .

القرار ٩٦/٤٨ لعام ١٩٩٣م بشأن القواعد الموحدة لتحقيق تكافؤ الفرص للمعاقين .

والمتأمل لمبادئ ديمقراطية التعليم يجد أنه يؤكد علي ضرورة توفير أفضل تعليم للفرد كما وكيفا مع ضرورة مراعاة مستواه العقلي وتكوينه الجسمي، وذلك في ضوء الاهتمام برعاية الطفل غير العادي، والذي يعتبر بمثابة المعيار أو الواجهة التي تستطيع المجتمعات من خلاله الحكم علي تقدم أي مجتمع بمعني أن الأنظمة التربوية معنية بالتعامل مع القدرات المختلفة للتلاميذ (٢٤).

ويعتبر العمل بمبدأ ديمقراطية التعليم أهم الدعائم الأساسية التي أدت إلي الاهتمام بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة لأنه ينطوي علي احترام الإنسان كإنسان في حد ذاته، وضرورة النظر للفرد المعوق بأن له إمكانات وقوي داخلية (٢٥).

بالإضافة إلي ذلك يعتبر تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أساسا للمبادئ الديمقراطية في مجال التعليم لكن هذا المبدأ قد يتعرض للانتهاك، إن لم يحقق للمجتمع بكل أفراده فرص تعليمية مناسبة.

مما يعمل علي توفير حياة مقبولة لهم حسب قدراتهم واستعدادهم، ولذلك لابد من إتاحة الإمكانيات اللازمة لتحقيق ذلك، فالتربية تعتبر مرآة المجتمع، وتبرز توجهاته الاجتماعية فهي مسئولة عن تهيئة المناخ اللازم لتحقيق هذا المبدأ، والعمل علي عدم التمييز بين الأفراد سواء كان هؤلاء الأفراد عاديين أو غير عاديين، فذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق أن تشملهم ديمقراطية التعليم بالعناية والرعاية لكي يتمكن من الفرد من الحياة حياة متوازنة في ذلك مع أقرانه العاديين وتوفير نفس الخدمات التعليمية والتأهلية اللازمة لتحقيق ذلك(٢٦).

وهذا ما أدي إلي اتجاه معظم دول العالم إلي تحقيق ديمقراطية التعليم من خلال تحقيق مطلبين أساسين أولهما تعميم التعليم الابتدائي وجعله إلزاميا

وإتاحة الفرص التعليمية لكل طفل بغض النظر عن ظروفه الاجتماعية أو إمكاناته أو قدراته أو أي اعتبارات أخري.

وأصبح هذا الأمر بمثابة مطلب قومي في جميع دول العالم، وحق أصيل من خلال الحقوق المعلنة والمعترف بها لكل طفل، والمطلب الثاني يتمثل في تقديم النوع الملائم من التعليم لكل تلميذ، بحيث يتفق مع استعداداته وقدراته مما يحقق للطفل النمو المستمر بصورة متكاملة في جميع النواحي ليصبح عضوا نافعا ومنتجا في مجتمعه(٢٧).

فالنظام التعليمي منوط به عملية تحقيق المساواة وتوفير الفرص التعليمية بين جميع الأفراد بما يكفل تحقيق ديمقراطية التعليم (٢٨).

٣/١- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة كأحد متطلبات التنمية البشرية:..

إذا كان التعليم في حد ذاته عملية إنسانية فإن هدفه هو الإنسان ووسيلته لتحقيق ذلك الهدف الإنساني هو نفسه الإنسان، فالإنسان يعتبر المورد الرئيسي والثروة الطبيعية لأي مجتمع فهو بمثابة الثروة الطبيعية المتجددة باستمرار بل وتمثل الاحتياطي الإستراتيجي الحقيقي لأي مجتمع، و هذه النظرة للإنسان كانت الخلفية الرئيسية للحديث عن الفرد في إطار التنمية البشرية الشاملة والتي تركز علي اكتساب الإنسان المعرفة علي اعتبار أن التعليم هو حصاد الحضارة المعاصرة (٢٩).

وتهدف التنمية البشرية إلي تحقيق مجتمع المساواة وذلك بالاعتراف بأن لكل إنسان الحق في إشباع القدر الأساسي من الحاجات، وتعتبر حاجة الإنسان للتعليم في غاية الأهمية، فلا يستطيع بدونه أن يحقق الاندماج الكامل في مجتمعه، وبذلك يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الأهداف الاجتماعية الرامية لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة (٣٠).

ويعتبر الهدف من تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة في النتائج النهائية وليس المساواة في الالتحاق فقط، وهذا يتطلب توفير ظروف مدرسية

ملائمة تقلل من الفروق الفردية والتي تتسع في ظل ظروف غيـر مواتيـة لجميع التلاميذ.

وتتحمل المدرسة المسئولية الأخلاقية الملقاة علي عاتقها والمتمثلة فـي تحقيق فرص المساواة والإنصاف لجميع الطلاب مهمـا اختلفـت قـدراتهم وحاجاتهم، ثم تزويد كل منهم بالفرص التعليمية في بيئـة تربويـة سـليمة ومتكاملة يتم فيها إثراء خبراتهم التعليمية، فعلي المدرسـة احتـواء جميـع الطلاب والعمل علي تقديم أهداف ملائمة لكل طالب، بدلا من تكليفهم جميعا بنفس المهام مع مراعاة الفروق الفردية لكل طالب[٣١].

وبالتالي فالأنظمة التعليمية منوط بها استثمار قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة وبذل أقصي الجهود بهدف الوصول بذوي الاحتياجات الخاصة إلي المستوي الذي يمكن من خلاله أن يساهم مساهمة إيجابية في برامج التنميـة الشاملة ويندرج في المجتمع كفرد منتج يشعر بكيانه واستقلاله واعتماده علي نفسه لذلك لابد من اختيار برامج تناسـب قدراتـه واسـتعداداته [٣٢]، وقـد تطورت الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية الخاصة بذوي الاحتياجـات الخاصة، وشرعت العديد من الدول المتقدمة إلي تحقيق مبدأ تكافؤ الفـرص التعليمية لجميع أبنائها وبخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك بهدف توفير طاقات إنتاجية من خلال العناية بتلك الفئة[٣٣].

ومن المؤكد أن هناك العديد من المكاسب الإنسانية التي تحققت لـذوي الاحتياجات الخاصة ومنها الحقوق التربوية، ويعد من أبرزها إنهاء العزلـة المتمثلة في المدارس الخاصة والتي أدت إلـي وجـود حـواجز بـين ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين.

وبدأ بالفعل التفكير الجاد في تهيئة فـرص شـبيهة ومتـساوية مـع الأشخاص العاديين والتي من شأنها تقريب الحياة العادية من جميع جوانبها، ومن ثم تحويل الطاقات البشرية المعطلـة إلـي قـوي منتجـة فـي بنـاء المجتمع[٣٤].

ويوجد ارتباط وثيق بين تحقيق الفرص التعليمية لـذوي الاحتياجـات الخاصة وتحقيق التنمية البشرية، فتأثيرات مشكلات الإعاقة تستنزف جهـدا ومالا وتكلفة علي حساب مدخرات التنمية، فهي تلتهم جزءا ما-كان يجب أن يوضع في خطط التنمية إذا ظل الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصـة غيـر منتج.

وإذا لم يخطط لذوي الاحتياجات الخاصة في أي مجتمـع بالاهتمـام الكافي فسوف تظل المشكلة قائمة ومستمرة وتدور في حلقة مفرغة ومؤلمة، خصوصا وأن أغلب الإعاقات تعتبر إعاقة كسب، وإذا لـم يحـسن النظـام التعليمي إعداد الفئات الخاصة فسوف يمثلون طاقة مفقودة تؤثر سلبيا علـي التنمية [٣٥].

وهذا ما دفع العديد من الدول المتقدمة إلي تقديم سوق مفتوحة لتـشغيل ذوي الاحتياجات الخاصة بمعايير تمويلية محددة مع التأكيد علي ضـرورة التوسع في إنشاء المحميات الصناعية لمن لا يعمل منهم مع مراعاة أن يـتم ذلك بشك عزلي وتوفير الدعم الملائم لذلك' وقدمت العديد من الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية ودول الإتحاد الأوربي برامجهـا التعليميـة بحيث يتم عدم الفصل بين ذوي الاحتياجات الخاصـة والمجتمـع المحلـي وتوظيف قدراتهم بما يتناسب مع سوق العمل، بحيث يصبح الشخص المعاق مؤهلا فعليا للالتحاق بسوق العمل ويساهم فعليا في تحقيق التنمية البشرية.

وسارعت العديد من الدول العربية وفق تلك الرؤية إلي إنشاء مراكـز متخصصة للتأهيل المهني اختيار أنسب المهن الملائمة لقدراتهم المتبقية بعد العجز، والتي تعتمد علي تنمية الطاقات البشرية المعطلـة نتيجـة العجـز، وتحويلهم إلي أفراد منتجين قادريين علي التفاعل مع المجتمع[٣٦].

وقامت المؤسسات التربوية في الدول العربية بوضع خطط تـستهدف إعداد ذوي الاحتياجات الخاصة للمشاركة في المجتمع من خـلال التركيـز علي برامج تستهدف تدريب الشخص المعاق علي بعض الحرف البسيطة مع

الأخذ في الاعتبار أن هناك بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة قادرة علي استكمال السلم التعليمي لنهايته مثل المعاقين بصريا والمعاقين جسديا.

وشرعت بالفعل وزارات التربية والتعليم بالدول العربية في تنفيذ العديد من الخطط تأهيلية بالتعاون مع رجال الأعمال ومراكز التدريب ووزارات الصناعة، تتضمن التأكيد علي ضرورة التعاون من أجل توفير المتطلبات التأهيلية لذوي الاحتياجات الخاصة من ورش وماكينات وأجهزة حديثة ومصانع محمية لذوي الاحتياجات الخاصة للعمل بها بعض التخرج[٣٧].

وتعتبر المملكة العربية السعودية من أبرز الدول العربية التي حققت نجاحا كبيرا في هذا المجال، والتي قامت بوضع برامج لتحقيق التنمية الشاملة من خلال البرامج التأهيلية، فتم وضع لائحة تنفيذية صادرة عن مجلس الوزراء منذ عام ١٤٠٠من العام الهجري، وتضمنت أربعة أبواب رئيسية شملت ثلاثين مادة ركزت علي تحويل طاقات ذوي الاحتياجات الخاصة إلي قوي منتجة [٣٨].

كما قامت الحكومة المصرية بوضع خطط لمشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في التنمية البشرية وإعدادهم لحياة الكبار من مهارات الرعاية الذاتية، وتجنب مخاطر الحوادث والتعامل مع الآخرين والعمل للإعداد المهني والتوجيه للمسارات المهنية المختلفة بجانب الإعداد للمهن والحرف المطلوبة لسوق العمل المصري [٣٩].

والواقع أن ما شهده القرن العشرون من تطور في خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة والتركيز علي تحويلهم من قوي معطلة إلي قوي منتجة بشكل استهدف تحقيق أكبر استفادة ممكنة القوي البشرية للتغلب علي الآثار السلبية للإعاقة وما قد تسببه من عرقلة التنمية البشرية.

٤/١- مشكلات تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة. . . .

تعتبر من أهم مشكلات تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة عدم قدرة النظام التعليمي علي تحقيق المساواة في

توزيع الفرص التعليمية، بالإضافة إلي عدم ملائمة المخرج التعليمي لاحتياجات المجتمع، وترتبط هذه المشكلة بعناصر أخري مثل عدم كفاية المعلمين ونقص التجهيزات المدرسية وارتفاع تكلفة الوحدة التعليمية الناتجة عن الهدر التربوي في عمليتي الرسوب والتسرب، بجانب تحقيق عدالة توزيع الخدمات التعليمية جغرافيا وذلك من خلال توزيع الخدمات التعليمية بشكل يحقق ما هو أفضل للتلاميذ بجانب تحقيق المساواة ولاسيما في المراحل الأولي من التعليم، و لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يجب تحقيق المساواة في الالتحاق بالتعليم وكذلك المساواة في معاملة جميع التلاميذ داخل المؤسسات التعليمية (٤٠).

والواقع يؤكد علي أن هناك مشكلة قد تعيق تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في عدم تحديد نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل دقيق، وهذه مشكلة عالمية تعاني منها الكثير من الدول بما فيها الدول المتقدمة، وقد بينت بعض الدراسات في إطار تطبيق بعض البرامج في بعض دول الاتحاد الأوربي أن تحديد النسبة يمثل إشكالية كبيرة فتارة يتم تحديد النسبة من ١٠-١٥٪ وأحيانا تقدر بحوالي ١٢٪ من إجمالي السكان، وهذا ما يؤثر بالطبع في وضع البرامج التربوية، وبالتالي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، ويكفي أن ست دول فقط هي التي استطاعت إعطاء تقديرات حول نسب ذوي الاحتياجات الخاصة وهي السويد وفرنسا والنرويج وهولندا والمملكة المتحدة وأيرلندا الحرة، ولم تستطيع الدول الأخرى لأعداد ذوي الاحتياجات الخاصة (٤١).

ويرتبط بتلك القضية عملية تحديد المشاركة المتوقعة لذوي الاحتياجات الخاصة في الأعمال المختلفة لاختلاف التقديرات المرتبطة بذوي الاحتياجات الخاصة، ويرجع ذلك إلي أن بعض ذوي الاحتياجات الخاصة لا يسجلون ضمن الفئات الخاصة، فهناك من يتم تصنيفهم علي أنهم معاقين ثم يعاد تصنيفهم علي إنهم من أصحاب صعوبات تعلم، وهذا ما يجعل العملية

الإحصائية لذوي الاحتياجات الخاصة غير دقيقة إلي حد ما [٤٢]، وتزداد المشكلة عمقا في الدول النامية، فالتقديرات الدولية الواردة في سلسلة من التقارير الدولية تؤكد ارتفاع نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة إلي ١٥٪ وقد تصل إلي ٢٥٪ في بعض دول العالم الثالث [٤٣]، ويقابل التضارب في تحديد ذوي الاحتياجات الخاصة قصور واضح في تلبية الاحتياجات التعليمية وتقدر منظمة الصحة العالمية نسبة الخدمات التي تقدمها المدارس الخاصة ما بين ١-٢٪ من احتياجات الأشخاص الذين هم بحاجة إلي التأهيل في البلدان النامية [٤٤].

كما أكدت المفوضية الخاصة بالإعاقة في الأمم المتحدة علي تدني نسب قيد ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم، وحددت عوامل تؤثر في التحاق ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في التحامل والخوف الراسخين في العديد من المجتمعات فيما يتعلق بالإعاقة بجانب انتشار القوانين المتميزة التي تنكر الحقوق المتساوية لإلتحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم فهم إمكانيات نمو كل طفل والنتائج والإمكانات المتوقعة منه إذا توفرت لهم بيئة تعليمية واجتماعية ملائمة، بالإضافة إلي الفشل في إدراك النتائج الاقتصادية والاجتماعية الايجابية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة [٤٥].

ثانياً: ذوو الاحتياجات الخاصة *Persons With Special Needs*.

- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة:

تعددت مفاهيم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يشمل هذا المصطلح مجموعة متنوعة من الأطفال المصنفين علي أسس طبية واجتماعية ونفسية، وفيما يلي أبرز هذه المفاهيم :-

عرف البعض ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم هؤلاء الأفراد الذين ينحرفون انحراف جوهري عن المتوسط الذي يحدده المجتمع في المقدرات العقلية أو الانفعالية أو التعليمية أو الاجتماعية أو الحسية أو الجسمية بحيث يحتاج ذلك لخدمات خاصة لاستغلال أقصي طاقاتهم [٤٦].

وهناك تعريف أخر لذوي الاحتياجات الخاصة في أنهم من ينحرفون عن المستوي العادي أو المتوسط في خاصية من الخصائص أو في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية بدرجة تحتم تقديم خدمات من نوع خاص بهدف مساعدته علي تحقيق أقصي ما يمكن بلوغه من النمو والتوافق الاجتماعي(٤٧).

ويتفق مع التعريفين السابقين ذلك التعريف الذي يري ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم هؤلاء الأطفال ممن يختلفون عن الآخرين في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية بحيث يبلغ الاختلاف من الدرجة التي يشعر بها الجماعة التي يعيش معها ذلك الطفل بضرورة تقديم خدمات معينة تختلف عن الخدمات المقدمة للعاديين(٤٨).

ويمكن تعريف مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة بأنه مفهوم شامل، قد يتضمن أصحاب القدرات العالية مثل الموهوبين والمبدعين والمتفوقين عقليا وهو ما يعرف بالمفهوم الايجابي لذوي الاحتياجات الخاصة، وقد يشمل أصحاب الإعاقة الجسدية أو أصحاب القدرات العقلية المنخفضة أو أصحاب الإعاقة الحسية مثل المعاقين بصريا والمعاقين سمعيا، وكذلك أصحاب الاضطراب الانفعالي وصعوبات التعلم والمحرومين حضاريا أو الأطفال الذين يعانون من التوحد وغيرهم من أصحاب الإعاقات أو القدرات المختلفة عن العاديين سواء كان الاختلاف سلبي أو إيجابي.

ـ مفهوم الشخص المعاق:ـ

قدمت التعريفات السابقة لذوي الاحتياجات الخاصة مفاهيم تتعلق بقدرات الفرد الشخصية سلبا وإيجابا، لذلك فهناك فارق بين المعني العام لمصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة ومصطلح الشخص المعاق.

فعرفت منظمة العمل الدولية الفرد المعاق بأنه الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة الذي تنقص في الحصول علي عمل مناسب والاستقرار فيه، بحيث يكون النقص نقص فعلي ونتيجة لعاهة جسمية أو عقلية، فهو

الفرد الأقل من العادي من حيث القدرات والاستعدادات اللازمة لممارسة مهام الحياة العادية [٤٩].

عرفت اللجنة القومية للدراسات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية الشخص المعاق بأنه ذلك الفرد الذي ينحرف عن مستوي الخصائص الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية عن أقرانه بشكل يجعله بحاجة إلي تقديم خدمات تربوية ونفسية مختلفة عما يقدم للأشخاص العاديين لكي ينمو الفرد أقصي نمو له حسب ما تسمح به قدراته واستعداداته [٥٠].

ويتسق هذا المفهوم مع واقع تقسيم فئات المعاقين في مصر، فهناك ثلاث فئات رئيسية وهم أصحاب الإعاقة العقلية في مدارس التربية الفكرية وأصحاب الإعاقة السمعية في مدارس الأمل وأصحاب الإعاقة البصرية في مدارس النور، وهناك اتجاه لدمج المعاقين في المدارس العادية من منظور اجتماعي وتعليمي [٥١].

ووفق تلك الرؤية فان الشخص المعاق يمكن تعريفه بأنه ذلك الفرد الذي يحتاج إلي العديد من البرامج التربوية والتعليمية والاجتماعية التي تمكنه من التغلب علي ما خلفته الإعاقة من خصائص ومتغيرات وبالتالي فهم بحاجة إلي تقريبهم من الحياة العادية قدر المستطاع مع ضرورة تفهم الخصائص المصاحبة لكل إعاقة.

ومن خلال التعرف علي المعاقين وخصائصهم المختلفة فإن معرفة كل فئة وخصائصها تعتبر من النواحي الهامة والمهنية في التعامل مع كل إعاقة نظرا لاختلاف كل إعاقة عن الاخري من حيث متطلباته ووسائلها فمثلا الإعاقة العقلية تختلف عن الإعاقة الحسية وبالتالي هناك اختلاف في المتطلبات التعليمية وما يصاحبها من مخرجات تعليمية.

١/٢ـ الإعاقة العقلية:

١/١/٢ـ مفهوم الإعاقة العقلية:

تعددت تعريفات المعاقين عقليا، فهناك تعريفات تناولت الإعاقة العقلية من منظور طبي، وأخري تناولت الإعاقة العقلية من منظور اجتماعي، وأخري تناولتها من منظور تربوي.

أ. التعريف الطبي للإعاقة العقلية: . .

عرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي الشخص المعاق عقليا بأنه ذلك الشخص صاحب الأداء الذهني دون المتوسط مصحوبا بنسبة ذكاء ٧٠ فأقل في اختبارات الذكاء المعترف بها بجانب وجود عيوب أو قصور مصاحب في الأداء التكيفي في اثنين علي الأقل من المجالات الأساسية مثل التخاطب والتوجيه الذاتي والمهارات الأكاديمية والعمل والسلامة المهنية [٥٢].

ب. التعريف الاجتماعي للإعاقة العقلية . . .

عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية الشخص المعاق بأنه هو الشخص الذي لديه نقص أساسي في جوانب معينة من الكفاءة الشخصية تظهر من خلال أداء دون المتوسط للقدرات العقلية مصحوب بنقص في المهارات التوافقية في واحدة أو أكثر من المجالات الآتية (الاتصال – العناية بالنفس–المهارات الاجتماعية والأداء الاجتماعي – المهارات العلمية – العمل – الاستقلالية) وغالبا ما يكون مصحوبا بنقص لمهارات توافقية أخري في سياق بيئة اجتماعية كتلك التي يعيش فيها أقرانه ممن هم في مثل عمره[٥٣].

ج. التعريف التربوي للإعاقة العقلية . .

تناولت العديد من التعريفات الإعاقة العقلي من خلال تناول التحصيل الدراسي ومدي اكتسابه للمهارات والمعارف فتري كريستين انجرام في تعريفها للطفل المعاق عقليا بأنه ذلك الطفل الذي لا يستطيع التحصيل الجيد في نفس مستوي زملائه الأسوياء في نفس المرحلة الدراسية، وان نسبة ذكائه تتراوح من ٥٠–٧٠ في مقاييس الذكاء، وتعتبر هذه النسبة من فئة القابلين للتعلم[٥٤].

ويري كمال مرسي (١٩٩٦) أن تأهيل المعاقين عقليا يشبه إلي حد كبير تأهيل الأشخاص العاديين في بعض النواحي ويختلف عنه في نواحي أخري في عملية التعليم، فالحاجات النفسية والتعليمية للطفل لا تختلف عن الحاجات النفسية والتعليمية للطفل المعاق عقليا [٥٥].

ومن التعريفات السابقة يمكن تعريف فئات المعاقين عقليا بـأنهم هـم الأشخاص المنوط بهم العديد من البرامج المتكاملة من الناحية العقلية والنفسية والتعليمية والاجتماعية لتقريبهم إلي الحياة الطبيعية قدر المستطاع في ضوء ما فرضتهم قدراتهم واستعداداتهم الفطرية.

٢/١/٢- فئات المعاقين عقلياً: . .

تعددت التصنيفات المرتبطة بفئات المعاقين عقليا، وتم تصنيف الفئـات علي أسس طبية وتربوية واجتماعية.

أ- التصنيف الطبي.

قسم هذا التصنيف فئات الإعاقة العقلية حسب الأمراض التـي تحـدث أثناء الحمل، مثل الحصبة الألمانية والزهـري، بجانـب إصـابات الطفـل بالأمراض مثل الالتهاب السحائي والتهـاب الـدماغ والحمـى القرمزيـة، ومضاعفات الحمى الشوكية وكذلك حالات اختلاف الدم وإصـابات الـدماغ واضطرابات التمثيل الغذائي (٥٦).

ب- التصنيف التربوي.. .

قسم هذا التصنيف فئات الإعاقة العقلية حسب القدرة علي التعلم فهناك فئات القابلين للتعليم وهم أصحاب ذكاء يتراوح ما بين (٥٠-٧٠) وهم ممن يمكن إلحاقهم بالتعليم بدرجة معينة، بالإضافة إلي فئة غير القـابلين للتعلـيم وهم أصحاب ذكاء أقل من ٥٠ (٥٧).

ج- التصنيف الاجتماعي... .

قسم هذا التصنيف فئات الإعاقة العقلية علي فكرة التكيف الاجتمـاعي ودرجة النضج والاعتماد علي النفس ومدي التعامل مع الآخرين، ويـستخدم مقياس السلوك التكيفي لكي يحدد مدي قدرة الشخص علي التكيـف، ولـذلك قسمت مستويات الإعاقة علي النحو التالي:- (٥٨).

- **المستوي الأول :-** ويضم الأفراد الذين لديهم انحراف سلبي بـسيط عن المعايير الاجتماعية المقبولة ويمكنهم التكيف بدرجة مقبولة نوعـا مـا ويستطاعون الاعتماد علي أنفسهم في شئونهم الخاصة.

• **المستوي الثاني** :- ويشمل الحالات التي لديها انحراف سلبي واضح عن المعايير المقبولة ويمكنهم التكيف في نطاق ضيق ويعتمد علي الآخرين.

• **المستوي الثالث** :- ويشمل الحالات التي لديها انحراف سلبي شديد عن المعايير الاجتماعية المقبولة ويعتمدون علي الآخرين بشكل كلي.

• ومن الملاحظ أن فئات المعاقين عقليا تتفاوت من حيث خصائصها التعليمية والنفسية والطبية، ويتم التركيز علي فئات المعاقين القابلين للتعلم.

٢/١/٣- خصائص المعاقين عقليا القابلين للتعلم :-

تختلف خصائص المعاقين عقليا باختلاف فئاتهم، فئات الإعاقة العقلية حسب القدرة علي التعلم تختلف عن فئات الإعاقة العقلية القابلين للتدريب، ولاشك أن الفئة الأولي يشملهم التعليم وهم يمثلون ٨٥٪ من المعاقين عقليا، ويصعب تميزهم كأطفال معاقين إلا في سن المدرسة، حيث يتأخرون في اللغة ويتميز المحصول اللغوي لديهم بالضعف، لذلك تجدهم دائما يستخدمون جمل قصيرة التركيب إلي جانب وجود صعوبة في النطق، ويمكنهم تعليم القراءة والكتابة والحساب إلي مستوي الصف الرابع الابتدائي، ويتميز تعليمهم بالبطء لذلك فهم يدرسون كل مستوي في سنتين أو ثلاث سنوات[٥٩].

٢/١/٣/أ- الخصائص العقلية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم :-

تختلف الخصائص العقلية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم تختلف إلي حد ما عن العاديين، وفيما يلي عرض لأهم هذه العمليات :- [٦٠]

• **الإدراك** : المقصود به عملية التصور الذهني للأشياء، وهذه العملية تقل وتضعف كلما كانت الإصابة المخية كبيرة.

• **التذكر** : وهي عملية استدعاء المعلومات والتعرف عليها، ولها ثلاث مستويات منها الذاكرة الحاسبة التي تحفظ المعلومات الصغيرة، والذاكرة قصيرة المدى وتحفظ المعلومات لمدة طويلة نسبيا، والذاكرة طويلة المدى وتحفظ المعلومات لمدة طويلة جدا، وأثبتت الدراسات أن فئة القابلين للتعليم

أدني من العاديين في مستوي التذكر المباشر، ويتلاشي الفرق في التذكر غير المباشر والتكرار أكثر فائدة للمعاقين عقليا.

- الانتباه : يكون الانتباه للشخص العادي أطول من المعاق عقليا الذي يحتاج للاستثارة بصفة دائمة.

٢/١/٣/ب- الخصائص الاجتماعية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم :-

يتميز أصحاب الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بالقدرة علي التكيف الاجتماعي لدرجة دعت علماء النفس والتربية إلي اتخاذ القدرة علي التكييف الاجتماعي وما يتبعه من درجات النضج والاعتماد علي النفس ومدي التعامل مع الآخرين أساسا لتصنيف المعاقين عقليا إلي فئات حسب قدرة الشخص المعاق علي التكيف، وهناك تفاوت في هذه الظاهرة، ولكن دائما ما يميل المعاقون عقليا إلي الانسحاب والعدوان، ولا يهتم المعاق عقليا بتكوين علاقات مع الأطفال المماثلين له في السن، بينما يميل إلي تكوين علاقات مع من هم أصغر منه[٦١].

٢/١/٤- أساليب التربية الخاصة للمعاقين عقليا القابلين للتعلم :-

تطورت الخدمات التعليمية للمعاقين عقليا بصورة واضحة بعد الحرب العالمية الأولي، وأصبحت هذه الخدمات تتشابه كثيرا في البلدان المختلفة، فهناك الفصول الخاصة في المدارس العادية والمدارس أو المعاهد الخاصة، والمؤسسات الاجتماعية المختلفة التي تهتم بالمعاقين عقليا [٦٢].

ومع بداية الخمسينات من القرن العشرين بدأت الدول العربية تقدم خدمات جادة للمعاقين عقليا إلا أن هذه الخدمات مازالت تقدم بصورة تحتاج إلي كثير من الموضوعية والتقنين في الوقت الذي وصلت فيه الدول المتقدمة إلي تقنين الخدمات ومعرفة أنسب المواد التعليمية والمناهج وطرق التدريس المناسبة [٦٣].

وغالبا ما يقدم للمعاقين عقليا برامج تعليمية بسيطة جدا تتضمن تدريبات لغوية وسمعية وبصرية وكذلك تدريبات عقلية، وتهدف التدريبات

اللغوية والسمعية إلي تعليم مبادئ اللغة والهجاء والتدريب المستمر علي القراءة باستخدام الوسائل المعينة، وكذلك التدريب علي المحادثات الشفوية، وتتم التدريبات البصرية من خلال التمييز بين الألوان عن طريق استخدام معينات بصرية(٦٤).

وفيما يتعلق بالتدريبات العقلية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم، فإن المناهج الدراسية تقدم من خلال استخدام المحسوسات نظرا لميل المعاقين عقليا للمحسوس ومن ثم تستخدم المجسمات لتعليم مبادئ الحساب، وكذلك استخدام صندوق إدخال الأشكال للوحات المجْوفة كوسيلة للتمييز بين الأشكال والحجوم، وكذلك الحال في العمليات البسيطة (٦٥).

٢/٢ – الإعاقة السمعية :-

١/٢/٢ - مفهوم الإعاقة السمعية...

تعتبر الإعاقة السمعية من أكثر الإعاقات التي تسبب معاناة للفرد، وذلك لأن هذه الإعاقة أكثر تأثيرا علي مستقبل الفرد، حيث إن حاسة السمع هي الوسيلة الرئيسية لتعليم اللغة والاتصال بالآخرين، لذلك فإن الحرمان منها يعوق عملية التفاعل الاجتماعي والإنتاج الفكري والمعرفي، وكذلك التكامل مع المعلومات والاستخدام الكامل لقدرات الفرد العقلية (٦٦).

وينطوي مفهوم الإعاقة السمعية ينطوي علي مفهومين أساسيين هما المفهوم الخاص بالصم ومفهوم ضعاف السمع، حيث إن هناك تعريفات قدمت الإعاقة السمعية من منظور طبي وأخري قدمتها من منظور اجتماعي، بجانب تعريفها من منظور تربوي.

أ- المنظور الطبي للإعاقة السمعية..

يعرف الطفل المعاق سمعيا من الناحية الطبية بأنه ذلك الطفل الذي حرم من حاسة السمع منذ ولادته إلي درجة تجعل الكلام المنطوق مستحيل سماعه بدون استخدام المعينات السمعية (٦٧).

كما تم تعريف المعاق سمعيا بأنه ذلك الطفل الذي فقد حاسة السمع لأسباب إما وراثية أو فطرية أو مكتسبة سواء منذ الولادة أو بعدها الأمر الذي يحول بينه وبين متابعة الدراسة وتعلم خبرات الحياة مع أقرانه العاديين وبالطرق العادية لذلك فهو في حاجة ماسة إلي تأهيل يتناسب مع قصوره الحسي(٦٨).

ويتشابه مع التعريف السابق ذلك التعريف الذي يري أن المعاقين سمعيا هم من فقدوا القدرة علي السمع نتيجة عوامل وراثية أو نتيجة إصابة الأم أثناء الحمل أو تناولها العقاقير والأدوية أو نتيجة إصابة الطفل بالأمراض أو تعرضه للحوادث (٦٩).

ب- المنظور الاجتماعي للإعاقة السمعية .....

عرف البعض الإعاقة السمعية بأنها مصطلح يغطي مدي واسع من درجات فقدان السمع يتراوح بين الصمم أو الفقدان الشديد الذي يعوق عملية الكلام واللغة والتواصل مع الآخرين (٧٠).

بينما صنف البعض الشخص الأصم Deaf وضعيف السمع Hard of Hearing من حيث الحاجات النفسية وبما تضمنه من اختلاف بين أفراد الفئتين ومدي ما تحدثه من تأثير في قدرات الطفل في التعامل مع الآخرين، بدرجة فقدان السمع ونوعه وتوقيت حدوثه(٧١).

ج - المنظور التربوي للإعاقة السمعية . . .

يركز المنظور التربوي علي العلاقة بين فقدان السمع ونمو اللغة والكلام فيشير تعريف الأصم إلي أنه ذلك الفرد الذي أصيبت قنواته السمعية بالعطب أو التلف، مما يعيق النمو السمعي ونمو الكلام واللغة واستيعاب الأفكار بالوسائل العادية (٧٢).

ويتفق مع التعريف السابق تعريف ليبان (Liben 1978)، والذي تناول الإعاقة السمعية من منظور تربوي، وعرف الأطفال بأنهم الذين فقدوا حاسة

السمع قبل اكتساب اللغة، ومن ثم وجود صعوبة في اكتسابها، ويسمي ذلك صمم ما قبل اللغة ومع ذلك فإنهم لديهم القدرة علي التعلم (٧٣).

كما بينت بعض الدراسات التي اعتمدت علي القياس الكمي من منظور تربوي أن المعاقين سمعيا هم من يتراوح قيمة الخسارة السمعية لديهم ما بين (٢٠–٤٠) وحدة ديسبيل في الحالات البسيطة، بينما يتراوح قيمة الخسارة السمعية لديهم ما بين (٤٠–٧٠) وحدة ديسبيل في الحالات الشديدة بشكل يحتم استعمال معينات سمعية وبصرية وطرق تدريس خاصة تمكنهم من التعليم والتواصل مع الآخرين (٧٤).

٢/٢/٢ـ فئات الإعاقة السمعية...

يمكن تصنيف فئات الإعاقة السمعية إلي فئتين الفئة الأولي (الصمم) والفئة الثانية (ضعاف السمع)، وتتضمن فئة الصمم أصحاب الخسارة السمعية لديهم ما بين (٧٠–١٢٠) وحدة ديسبيل في الحالات البسيطة، بينما ضعاف السمع يتراوح قيمة الخسارة السمعية لديهم ما بين (٥٠–٧٠) في أقوي الأذنين بعد العلاج (٧٥)

٢/٢/٢/أ. أنواع الصمم..

هناك أنواع عديدة الصمم وتشمل ما يلي:– (٧٦)

- **الصمم التوصيلي :**

وهو نتيجة فشل الأعصاب أو مراكز المخ المرتبطة بالسمع وقد يحدث نتيجة تقطع في نبذبات الصوت قبل أن تصل إلي نهايات الأعصاب في الأذن الوسطي، واستجابة صمم التوصيل للعلاج الطبي أو الجراحي مع إمكانية تصحيح وظائف المناطق المعطوبة.

- **الصمم الطارئ :**

وهو نتيجة إصابة أو مرض بعد أن كانت وظائف السمع تؤدي بشكل طبيعي ويختلف عن الصمم الخلقي الذي يولد به الطفل.

• الصمم المركزي:

ويحدث نتيجة إصابة في وظائف الأذن الوسطي، إصـــابة فـــي العصب الثامن بين الأذن الوسطي وساق المخ نتيجة تغيرات فـــي الأوعيـــة الدموية في المخ أو حدوث ورم في المخ أو عدم توافق وراثي في فـصائل الدم .

• صمم الضوضاء العالية :

وهو نتيجة الكثير من الحوادث نتيجة التعرض للضوضاء العاليـــة الشديدة، وتحدث في المجتمعات ذات المستوي العالي في التـصنيع وكـذلك نتيجة ضغوط المستوي الحاد من الصوت في الموسيقي

٢/٢/٢/ب- فئة ضعاف السمع:

تنقسم فئات ضعاف السمع حسب مستوي أو درجة السمع :-

الفئة الأولي:- وتشمل من يتراوح قيمة الخسارة السمعية لديهم ما بين (٢٥-٤٥) وحدة ديسبيل، ولديهم ذكاء متوسط وحصيلة لغوية تمكـنهم مـن متابعة الدراسة في المدارس العادية، وهم يتعرضون لبعض المشكلات التـي تكمن في صعوبة سماع الكلمات بعيد المصدر لأفراد هذه الفئة، بجانب وجود بعض المشكلات اللغوية، ويحتاج الطفل إلي التدريب علـي قـراءة الـشفاه وعلاج عيوب النطق والكلام [٧٧].

الفئة الثانية :- وتشمل من يتراوح قيمة الخسارة السمعية لديهم مـا بين (٤١-٥٥) وحدة ديسبيل، يفقد الطفل ما يقرب من نصف المناقشات التي تدور حوله ويعتمد أحيانا علي الاتصال البصري، ويوجد لديه مشكلات فـي الكلام والثروة اللفظية[٧٨].

٢/٢/٣- خصائص المعاقين سمعياً:

٢/٢/٣/أ- الخصائص المعرفية للمعاقين سمعياً:

بينت العديد من الدراسات أن الطفل المعاق سمعيا لا يختلف ذكاؤه عن الطفل العادي، وبينت المقاييس الأدائية أن قدرات المعاقين سمعيا والعـاديين تتساوي في الأداء بالنسبة للاختبارات العملية [٧٩].

ويري البعض أن فقدان السمع لا يؤثر علي النمو اللغوي فحسب إنما يتعداه إلي المستوي العقلي والمعرفي لذلك فهم يرون إن قدرات المعاقين سمعيا العقلية أقل من العاديين.

يأتي ذلك في الوقت الذي يري فيه كثير من الباحثين من خلال دراستهم علي المعاقين سمعيا أن الفارق بين المعاقين سمعيا والعاديين في المهمات العقلية يعود إلي النقص في تلقي الإثارة المناسبة أو تلقي التعليمات المناسبة، كما يعود الفارق في اختيارات الذكاء إلي تشبع هذه الاختبارات بالعامل اللفظي بجانب اعتمادها علي المهارات اللغوية [٨٠].

وبالتالي يتم اختيار الاختبارات اللازمة لقدرات المعاقين سمعيا بالابتعاد عن المؤثرات اللفظية في الاختبارات الأدائية.

٢/٢/٣/ب. الخصائص الانفعالية للمعاقين سمعيا :-.

يعتقد الكثيرون وجود خصائص انفعالية فريدة للمعاقين سمعيا تختلف عن الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، وتختلف كذلك عن العاديين، إلا أن الأبحاث في هذا الإطار أثبتت عدم واقعية هذا الاعتقاد، الأمر الذي دفع الباحثين إلي الإشارة لوجود إدعاء بوجود سيكولوجية خاصة للمعاقين سمعيا.

٢/٢/٣/ج. الخصائص الاجتماعية للمعاقين سمعيا :-.

يميل المعاقين سمعيا للتفاعل مع أشخاص يعانون من نفس للإعاقة، ويرجع السبب لحاجتهم إلي التفاعل الاجتماعي والشعور بالقبول مع الأشخاص الآخرين، والذي قد لا يتأتي في التواصل مع العاديين، فيودي ذلك لتواصلهم مع أقرانهم المعاقين سمعيا.

ويمثل افتقار الأشخاص المعاقون سمعيا إلي القدرة علي التواصل الاجتماعي مع الآخرين بجانب أنماط التنشئة الأسرية قد تقود إلي عدم النضج الاجتماعي والاعتمادية، ومن أشهر مقاييس النضج الاجتماعي مقياس فاينلاند والذي أظهر أن أداء المعاقين سمعيا أقل من العاديين من الناحية الاجتماعية[٨١].

ووفقا لذلك فإن تعليم المعاقين سمعيا يعتمد علي الاهتمام اللغوي في استغلال ما يتوافر لدي المعاقين سمعيا من بقايا سمع، والعمل علي تحسين القدرات اللغوية والكلامية بالتدريب المستمر مع استخدام المعينات السمعية كوسيلة لمساعدة الطفل علي سماع الأصوات التي تصدر من البيئة المحيطة.

٢/٢/٤- أساليب التربية الخاصة للمعاقين سمعيا..

تقدم للمعاقين سمعيا برامج تربوية من خلال اختيار عدة طرق للتواصل معهم، منها طريقة الإشارة والتي تعتمد علي الرموز اليدوية وتستغل حاسة الأبصار وتعتبر مفيدة في حالات الفقدان السمعي الحاد، وطريقة هجاء الأصابع وتعتمد علي تصوير كل حرف بشكل خاص من خلال أصابع اليد سواء اليمني أو اليسري، وطريقة قراءة الشفاه وهي طريقة تتلاءم مع ضعاف السمع ومن فقدوا حاسة السمع بعد أن تكون لديهم محصول لغوي ويضاف إلي ذلك طرق التواصل الكلي.

وتحتاج طرق التواصل مع المعاقين سمعيا إلي بعض الترتيبات لإنجاح هذه الطرق وخاصة طريقة قراءة الشفاه وتتم بوضع الأثاث بحيث يري الجميع وجه المعلم مع توافر مرآة عامة ومرآة أخري خاصة لكل تلميذ، كما يراعي ألا تزيد المسافة بين المعلم وكل تلميذ علي حدة عن خمسة أقدام، كما يجب أن تكون الإضاءة خالية من الظل مع أهمية استخدام حوائط وأسقف عازلة للصوت للمحافظة علي البقايا للأطفال المعاقين سمعيا [٨٢].

ويراعي أن تكون حجرات الدراسة متسعة وبعيدة عن الضوضاء والمقاعد تكون منظمة بطريقة يسهل علي كل تلميذ رؤية المعلم مع ضرورة توافر وسائل الإيضاح اللازمة للصم وضعاف السمع، وكذا السبورات الكثيرة واللوحات الوبرية مع توافر الإضاءة اللازمة لكي يتمكن الشخص المعاق من رؤية إشارات المدرس بسهولة ويسر وكذلك قراءة الشفاه بوضوح[٨٣].

ويتم تعليم المعاقين سمعيا الكلام واللغة وبالتالي القراءة والكتابة وغير ذلك من المعارف والخبرات عن طريق ملاحظة قراءة الشفاه وحركات الفم

وملاحظة تغيرات الوجه وحركات المتكلم مما يسهل علي المعاق سمعيا فهم ومعرفة ما يقال أمامه وما يدور حوله، لذا فلابد من تدريب المعاق سمعيا علي فترات قصيرة حتى يحدث تثبيت لما يتعلمه المعاق سمعيا من كلمات ومعلومات عن طريق قراءة الشفاه أو الإشارة أو غيرها من طرق التواصل(٨٤).

٢/٢ـ الإعاقة البصرية..

تتوقف مدي الإعاقة البصرية علي درجة فقدان البصر، ولذلك فإن المصطلح قد تم تعريفه بأنه الحالات التي تتراوح بين العمى الكامل وحالات قريبه من ذلك وهناك حالات لابد من التمييز فيها بين مكفوف البصر وضعيف البصر، فضعيف البصر هو ذلك الفرد الذي تقع حدة أبصاره ٢٠/٢٠٠، ٢٠/٧٠حسب مقياس سينلين في العين الأقوى مع تقديم الخدمات والمساعدات الطبية، والفرد الذي يقل حدة أبصاره عن ٢٠/٧٠حسب مقياس سينلين في العين الأقوى لا يستطيع القراءة في الأحرف العادية إلا بجهد عنيف قد يقضي علي بقية أبصاره ويجب التمييز بين حالات ضعف البصر والحالات الأخرى كالحول والجروح والكدمات والإصابات الناجمة عن الصدمات النفسية (٨٥).

١/٢/٢ـ المفهوم الطبي للإعاقة البصرية..

يعتبر أي ضعف في الوظائف الخمس للعين وهي البصر المركزي والبصر المحيطي والتكيف البصري أو البصر الثنائي أو رؤية الألوان نوعا من الإعاقة البصرية ويحدث ذلك نتيجة للإصابة بمرض أو جروح في العين(٨٦).

وفي ظل المفهوم الطبي للإعاقة البصرية يجب التمييز بين فقدان البصر الكلي وضعف القدرة علي الإبصار، والتي تشمل وجود حساسية ضعيفة للضوء أو عدم تمييز بين مصادره المختلفة، حيث إن التمييز بين

- مصادر الضوء له قيمته الحيوية في حياة الشخص المعاق بصريا لكنهـا لا تساعده علي الرؤية الحقيقية [٨٧].

٢/٣/٢- تصنيف فئات المعاقين بصريا

- **أصحاب ضعف بصري**

وهم الذين يعانون من انخفاض قليل في حدة البصر مـع عـدم وجود فقدان في المجال البصري، ويحتاج هؤلاء الأشخاص إلـي عدسـات خاصة دون تأهيل.

- **ضعاف البصر**

وهم الذين يعانون من انخفاض متوسط في حدة البصر مع عـدم وجود فقدان بسيط في المجال البصري، ويحتاج هـؤلاء الأشـخاص إلـي استخدام بنط كبير أثناء عملية التعلم .

- **مكفوفون وضعاف البصر**

وهم الذين يعانون من انخفاض كبير في حدة البصر مـع عـدم فقدان كبير وملحوظ في المجال البصري، ويحتاج هؤلاء الأشـخاص إلـي مساعدة الآخرين في الحياة اليومية .

٣/٣/٢- خصائص المعاقين بصريا

خصائص الاجتماعية والمعرفية والانفعالية للمعاقين بصرياً:

ترجع مشكلات سوء التوافق لدي المعاقين بصريا ترجع في أغلبها إلي أسلوب معاملة المجتمع لهم، ومعظم الاسـتجابات للمعـاق بـصريا تبـرز سلوكيات الاتكالية والاعتماد علي الأخريين والإحساس بالعجز، وهناك العديد من الاختبارات مثل اختبار كاليفورنيا للشخـصية أن التوافـق الشخـصي والاجتماعي للمكفوفين كجماعة منخفض إذا ما قورن بـالتوافق الشخـصي والاجتماعي للمبصرين.

أثبتت الدراسات أن ذكاء المعـاقين بـصريا لا يختلـف عـن ذكـاء المبصرين وبالنسبة للقدرات اللفظية لهم، فمعظم الدراسات تـري أن نقـص

الإبصار لا يقلل من القدرة اللفظية، ولا يؤثر كذلك علي فهم استيعاب اللغة، وأنه لا يوجد فرق في الذكاء اللفظي بين المعاقين بصريا والمبصرين بجانب عدم تأثر التحصيل الدراسي بالإعاقة البصرية(٨٨).

وتتفاوت استعدادات وقدرات وخصائص المعوقين بصريا تبعا لدرجة التباين في الفقدان البصري، حيث أنه لا يري كليا ويختلف عن من لديه بقية أبصار يمكن الاعتماد عليها ويمكنه المشاركة الايجابية في الكثير من المواقف والأنشطة الاجتماعية والتعليمية والمهنية، كما تؤثر درجة الأبصار علي كثير من نشاطات الفرد كمقدرته علي التوجه والحركة والتنقل ومدي قيامه بمناشط الحياة اليومية ومدي استفادته من أساليب التعليم(٨٩).

وتتطلب طبيعة المعاق بصريا تدريب الحواس بحيث يمكن الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة إليه وتختلف طبيعة التدريب الحاسي باختلاف العمر نظرا لاختلاف القدرات الاستيعابية للشخص المعاق بصريا، ففي مراحل الطفولة المبكرة يتم تدريب الأطفال في المجال السمعي علي التمييز بين الأصوات القريبة والبعيدة وفي اتجاهات مختلفة بالنسبة للشخص المعاق بصريا، كما يتم تعريفه للأصوات المختلفة الصادرة عن الكائنات الحية أو وقوع الأشياء(٩٠).

ويتضح من العرض السابق مدي تأثير الخصائص المميزة للمعاقين بصريا علي عملية التعليم وفيما يلي عرض لأهم أساليب ووسائل التعليم للمعاقين بصريا.

٢/٣/٤ـ أساليب التربية الخاصة للمعاقين بصرياً:

تعتمد أساليب التربية الخاصة للمعاقين بصريا علي استغلال الحواس الاخري وخاصة حاسة السمع، وهي من أهم الحواس للمعاقين بصريا، وقد أثبتت الدراسات أن ٧٥٪ من الانطباعات الحسية يكتسبها المعاق بصريا من خلال حاسة السمع، فهذه الحاسة تساعد المعاق بصريا علي التعرف والإحساس بالعوائق لدرجة انه يعتقد أن للمعاق بصريا حاسة سمع أقوي من

المبصرين، ويأتي هذا الاعتقاد نتيجة التدريب المنظم والمتواصل للشخص المعاق بصريا علي حاسة السمع مما يزيد من حدتها واستخدامها في تمييز العوائق وبالتالي تلافيها(٩١).

ويضاف إلي ذلك حاسة اللمس بالنسبة للمعاق بصريا، حيث يكتسب خبراته من خلال حاسة اللمس وغالبا ما يركز المعاق بصريا عليها ويعتمد من خلالها علي الحصول علي المعرفة(٩٢).

وهناك طرق تعليمية عديدة لتعليم المعاقين بصريا منها ما يلي :-

طريقة برايل :- وهو نوع من الكتابة البارزة ويمثل كل حرف بنقطة أو أكثر في مصفوفة مكونة من ست نقاط، ويتم الكتابة عن طريق عمل نقاط بارزة، ويتم عمل ثقوب بالورقة الموجودة علي هذا اللوح باستخدام القلم.

طريقة تيلر :- من أهم الطرق المستخدمة في تعليم العمليات الحسابية، وتتكون من لوحة معدنية بها ثقوب منظمة في أعمدة وصفوف وكل منها علي هيئة نجمة ويستخدم معها منشورات رباعية من المعدن لتمثيل الأرقام والرموز إلي جانب العديد من الطرق الحسابية والمكعبات الفرنسية والأشكال الهندسية المجسمة(٩٣).

النماذج المجسمة والخرائط البارزة :- وتستخدم في تدريس المواد العلمية وتشمل أجسام وأشكال مجسمة للكائنات الحية وشرح جسم الإنسان ونماذج الأجهزة وتقنيات الحديثة المستخدمة، وذلك بهدف تكوين صورة ذهنية للبيئة المحيطة(٩٤).

جهاز الاوبتاكون:- احد الأجهزة الحديثة وهو جهاز يحتفظ بالمعلومات ويظهرها في صورة حروف بارزة، ويصل بكاميرا، عندما تمر علي أي صفحة تنقلها إلي الجهاز الذي يحولها إلي حروف بارزة، فهي تحول الكتب العادية إلي كتب ملائمة للمعاقين بصريا(٩٥).

آلة كتابة بيركنز :- وهو آلة تكتب بطريقة برايل ست مفاتيح كل مفتاح يمثل نقطة، وسط هذه المفاتيح قضيب المسافات للتنقل بين الحـــروف والكلمات وتستخدم بداية من الصف الرابع الابتدائي [٩٦].

آله الثيرموفورم :- وهو اله كهربية تستخدم في تشكيل الفراغات، كما يمكن تشكيل نسخ من الكتابة بطريقة برايل باستخدام هذه الإله[٩٧].

ثالثاً : أهم الأنماط التربوية لذوي احتياجات الخاصة وأثرها في عملية التعلم .

تطورت الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل كبير حيث تعرض ذوي الاحتياجات الخاصة لأنماط مختلفة من المعاملة ففي المجتمعات القديمة انتشرت المعتقدات الخاطئة عن ذوي الاحتياجات الخاصة، ممـــا أدي إلي رفضهم وعزلهم عن المجتمع، وفي بعض الحالات كان يـــتم الـــتخلص منهم.

وظهرت اتجاهات تربوية حديثة في النصف الثاني من القرن العشرين تؤكد علي ضرورة تحقيق الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية نتيجة وجود سلبيات في عملية عزل ذوي الاحتياجات الخاصة في مـــدارس منفصلة [٩٨].

٣/١- مدارس التربية الخاصة .

وتنقسم إلي نوعين رئيسيين وهما مدارس الرعاية النهارية والمـــدارس الداخلية، فبالنسبة لمدارس الرعاية النهارية فيلجأ إلي هذا النوع من البـــرامج لأصحاب الإعاقات الفردية سواء السمعية أو البصرية أو العقلية، وذلك فـــي حالة عدم انتفاع الطفل المعاق بالبرامج التي تقدمها المدارس العادية، حيـــث يتم تقديم برامج طوال اليوم الدراسي في نفس الفئة فالمعـــاقين عقليـــا فـــي مدارس التربية الفكرية والمعاقين سمعيا في مدارس الأمل والمعاقين بصريا في مدارس النور، وهناك بعض المدارس تقبل أصحاب الإعاقات المزدوجة.

وبالنسبة لمدارس ومراكز الرعاية النهارية يقـــدم للـــشخص المعـــاق البرامج التعليمية التي تتناسب مع طبيعة الإعاقة فـــي المـــدارس والمراكـــز

والفصول ثم يعود التلميذ إلي بيته بعد انتهاء اليوم الدراسي، في المقابل تقوم المدارس الداخلية علي تقديم خدمات تعليمية وتربوية ونفسية طوال اليوم، ويعتبر هذا الأسلوب من أقدم أساليب رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، ويلجأ إلي هذا النوع في حالة إذا كانت ظروف الطفل الأسرية لا توفر له الحد الأدنى من التكيف أو في حالة وجود مشكلات أسرية أو بعد المدرسة عن المنزل(٩٩).

ووجهت انتقادات عديدة لهذا الأسلوب في التربية علي اعتبار أن الطفل مهما قدمت له برامج تربوية وتعليمية داخل مؤسسات التربية الخاصة في إطار عزلي يظل بعيدا عن المجتمع المحيط ومتغيراته وأسس التفاعل معه، وبالتالي عدم الانتفاع الأمثل من قدراته.

تأثير إلحاق التلاميذ المعاقين بمدارس التربية الخاصة علي جودة التعليم:

يعتبر إلحاق المعاقين بالمؤسسات المنفصلة عن المجتمع سواء مدارس التربية الخاصة أو مراكز الإيواء تعبيرا واضحا علي النظرة السلبية لهم، بجانب إنها تقلل من فرصهم في التفاعل مع الحياة، والتي تنعكس علي الشخص المعاق نفسه وتخلف وراءها العديد من السلبيات من أبرزها وجود العديد من الحواجز النفسية بيم المعاق والمجتمع والتي تتطور لإيجاد نوع من الرفض المتبادل بين المعاق والمجتمع، الأمر الذي يتسبب كذلك في تدني مستوي التفاعل بين الفرد ومتطلبات الحياة الاجتماعية، ويصبح الفرد المعاق قوي معطلة تتميز بسلوكيات سلبية كالانسحاب والعدوان والانطواء والمفهوم السلبي للذات وغيرها من المشكلات السيكولوجية المؤثرة علي شخصية الفرد المعاق.

ويضاف إلي ذلك أن المؤسسات المنفصلة لا يستفيد مكنها سوي عدد محدود من ذوي الاحتياجات الخاصة، وغالبا ما تتمركز في المدن فقط، مما يتحتم علي الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة القاطنين في مناطق أخري ترك مجتمعاتهم وبيوتهم للالتحاق بمدارس متخصصة، وهو أسلوب باهظ

التكاليف ويمثل صعوبة في جودة التعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يمثل قلة عدد المتخصصين في ميادين التربية الخاصة، وعدم توافر أماكن مناسبة لإقامة مؤسسات منفصلة مشكلة في عملية جودة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، بجانب تدني مستوي الخدمات التعليمية [١٠٠].

وبذلك يتضح أن أسلوب المدارس والمؤسسات المنفصلة وغيرها من أشكال عزل ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم يحتاج إلي عدد كبير من المباني والمنشات والعاملين والاخصائين مما يعوق عملية جودة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم وبخاصة في الدول النامية والفقيرة محدودة الإمكانيات هذا من الناحية الكمية، أما علي الصعيد الكيفي فإن هذا الأسلوب يحد من التالف مع الحياة العادية.

٢/٣- الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية.

يعتمد هذا الأسلوب علي وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في فصل خاص ملحق بالمدارس العادية، ويتم إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول خاصة بعيدة عن فصول العاديين، مما يجعل المدرسة مقسمة إلي قسمين مدرسة منفصلة عادية ومدرسة منفصلة للمعاقين، وغالبا ما يتم اللجوء إلي هذا الأسلوب عند الانتقال من المؤسسات المنفصلة إلي عملية إدماج واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم [١٠١].

وتعتبر هذه الصفوف بمثابة مدارس أخري ملحقة داخل المدارس العادية، لذا فإن هذا الأسلوب يتشابه كثير مع أسلوب المدارس المنفصلة من حيث طبيعة التعلم والمشاركة المجتمعية، رغم إن هذه الفصول ظهرت في التعليم علي خلفية الانتقادات التي وجهت لمدارس التربية الخاصة المنفصلة وقدراتها الاستيعابية فأنشئت من أجل إدماج وتحقيق جودة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم من أصحاب الإعاقات المختلفة سواء البصرية أو السمعية أو الحركية.

ونتيجة تغير الاتجاهات نحو إدماج واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم من اتجاهات سلبية إلي اتجاهات ايجابية حدثت بعض التعديلات في سير الدراسة بالمدارس التي تستقبل الفصول الملحقة، حيث يتلقي هؤلاء الطلاب برامج تعليمية مشتركة مع العاديين بهدف زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال المعاقين والعاديين في نفس الظروف الاجتماعية للمدرسة نفسها، بحيث تتشابه هذه الفصول في مناخها العام والأكاديمي مع المناخ العام الأكاديمي والاجتماعي للمدارس العادية (١٠٢).

ويقوم الفكر التربوي لهذا الأسلوب علي فلسفة واضحة تري أن الطفل المعاق الملحق في هذه الفصول بحاجة إلي اكتساب اتجاهات ايجابية نحو غيره من الأطفال العاديين، وكذلك مساعدة الطفل العادي علي اكتساب اتجاهات ايجابية نحو الأطفال العاديين، وبالرغم من الايجابيات العديدة لهذه الفصول إلا أن هناك العديد من الانتقادات التي تركزت علي صعوبة انتقال الشخص المعاق من الفصل الخاص إلي الصف العادي بجانب صعوبة تحديد المواد المشتركة بينهم.

تأثير إلحاق التلاميذ المعاقين بالفصول الخاصة علي جودة التعليم:

تعتبر عملية تنظيم فصول خاصة في مدارس عادية أمرا يسيرا حيث لا يتطلب ذلك سوي إعداد فصل دراسي مجهز، فمثلا يمكن إعداد فصل خاص بالمعاقين سمعيا يتم تزويده بالمعينات السمعية والوسائل التعليمية وأتباع طرق التواصل المختلفة ، **فبالنسبة للمعاقين بصريا** تزداد إمكانية إعداد فصل خاص يتلقي فيه الشخص المعاق بصريا مع العمل علي توفير معلمين مدربين بجانب الوسائل التعليمية حسب كل مرحلة بداية من المكعبات وحتى الخرائط البارزة واللوحات، **وبالنسبة للمعاقين سمعيا** فإن إعداد فصل يمكن من خلاله توفير المعينات السمعية اللازمة لاكتساب عمليات التعلم، **أما المعاقون عقليا** فيمكن أن ينشأ لهم فصل خاص بالمدارس العادية بحيث يذهب إليه الأطفال أثناء حصص القراءة والكتابة والحساب والمعلومات

العادية عندما تهدف الخدمات التعليمية إلى تنمية المهارات الأكاديمية الأساسية التي يحتاجها المعاق عقليا لاختلافه عن الطفل العادي في قدراته علي تحصيل مثل هذه المواد مما يستدعي هذا الاختلاف تكييف الخدمات التعليمية بما يتناسب مع النمو العقلي للشخص المعاق في المقابل يمكنه المشاركة في حصص التربية الفنية والزراعية والنشاط الحر.

ويؤثر هذا الأسلوب بالفعل علي عملية جودة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة علي نحو مرضي علي الصعيد الكمي باعتبار أن التكلفة المادية أقل بكثير من التكلفة المادية لمدارس التربية الخاصة، حيث لا يتطلب الأمر سوي فصل مجهز عكس مدارس التربية الخاصة التي تتطلب إعداد مدرسة كاملة مجهزة لذلك ينتشر هذا الأسلوب المناطق البعيدة والنائية، أو التي لا يستدعي الأمر فيها إنشاء مدرسة خاصة ، أما علي الصعيد الكيفي فإنه يمكن تنظيم أنشطة ودروس مشتركة بين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة مما يزيد من القدرات الاجتماعية والتعليمية للشخص المعاق، ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الايجابية لتحقيق جودة التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة شريطة توفير برامج مشتركة بين المعاقين وأقرانهم العاديين ومشاركة المعاقين في أنشطة مشتركة مع العاديين لا أن تعزل هذه الفصول داخل المدرسة وكأنها مدرسة منفصلة.

٣/٣ـ دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية...

يقصد بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين إحداث تغيرات في أهداف المنهج لكي تتناسب مع عملية دمجهم بالمدارس العادية، حيث إن أهداف المنهج للصف العادي غير كافية بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، مع تحديد مهام ومسئوليات معلم التربية الخاصة والمعلم العادي لتلبية حاجات التلاميذ المدمجين[١٠٣].

ويعمل الدمج علي الارتقاء بقدرات ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل تقليل الفروق الفردية بين الأفراد العادين و ذوي الاحتياجات الخاصة

كان هذا التقدم لا يزال محدودا فإن ذلك يرجع إلي عدم إتاحة النظام المدرسي العادي للأفراد المعوقين لكي يتغلبوا علي آثار الإعاقة، وبالتالي تبرز أهمية إعادة تنظيم المدارس بحيث يتم إنشاء مدرسة عامة توفر جميع أشكال التعليم بما يتلاءم مع القدرات المتباينة والحاجات التعليمية والاجتماعية المرتبطة بذوي الاحتياجات الخاصة.

ويأخذ الدمج عدة أشكال منها إلحاق الشخص المعاق داخل الفصل الدراسي ليشارك التلميذ العادي كافة البرامج والأنشطة مع توفير الوسائل والوسائط المعينة حسب طبيعة ونوع الإعاقة، مع تزايد الجهود من قبل المعلمين المتخصصين لضمان حصول الطفل والمعلم علي مساندة مهنية رفيعة المستوي، وقد يتم التناسق بين البرامج التعليمية في إطار الدمج بالاستعانة بمدرسة متخصصة للمعاقين بجانب المدارس العادية المدمجين فيها(١٠٤).

ويؤخذ في الإعتبار عند الأخذ بنظام الدمج توفير مقدمات وتهيئة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، حيث إن طبيعة المعاقين وخصائصهم تختلف عن طبيعة الأطفال العاديين، ويرتبط بهذا الأمر تنظيم المعلومات في المنهج الدراسي، وتختلف الأدوار المتوقعة للمعلم والعملية التعليمية ككل ستختلف عند تطبيق الدمج، وهذا الاختلاف سينعكس بالطبع علي نظرة المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تفترض حاجة الشخص المعاق للعلاج والبرامج الخاصة، كما سينطوي ذلك علي تغيرات تنظيمية للهيئات والمؤسسات وتحديد الاستراتيجيات طويلة المدى وقصيرة المدى.

وتعمل المدرسة حسب فلسفة الدمج علي تقديم فرص متساوية، فيتم تزويد كل شخص ببرامج تعليمية مناسبة بحيث يتم تعليم المعاقين في بيئة تربوية طبيعية متكاملة تقوم علي إثراء خبراتهم التعليمية وتتيح لهم فرص لتعليمهم مع بعضهم البعض، وتكوين اتجاهات ايجابية مفيدة من خلال توزيع أدوار جديدة للتلاميذ بدلا من تكليفهم بمهمة واحدة، مما يقلل من تأثير الفروق

الفردية بين الطلاب دون النظر إلي البعض علي إنهم ذوو احتياجات عادية وآخرون ذوو احتياجات خاصة بمعني احتواء جميع التلاميذ .

ويتطلب ذلك تقديم أشكال تعليمية مع جميع الأشخاص، فجميع السياسات التعليمية الخاصة بتحقيق الدمج تقدم أشكال وتنظيمات تعليمية متباينة بما يعمل علي تعديل المناهج بما يتلاءم مع الأشكال المختلفة للدمج، وكذلك تقديم مقررات دراسية منوعة وبسيطة لجميع الطلاب وتقديم العمل علي التغلب علي معوقاته عند تطبيقه في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فلم يعد الأمر يقتصر علي وضع التلميذ في بيئة أقل تقيدًا وإدماجه داخل المدارس والفصول فحسب ولكنه ينطوي علي شقين أحدهما تربوي والأخر اجتماعي، فالشق التربوي يعتمد علي تحديد أماكن الدراسة لذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لخطة منتقاة يتم الإشراف عليها في الفصول الدراسية، أما الرعايا الاجتماعية فترتكز علي جعل الطالب المدمج قادرا علي جودة التعليم المناخ الاجتماعي للفصل الدراسي العادي بحيث يتم دمجه مع زملائه العاديين سواء كان ذلك طوال اليوم أو في جزء من اليوم.

مميزات الدمج:

ينطوي الدمج علي العديد من الفوائد التي من شأنها الارتقاء بذوي الاحتياجات الخاصة وتغير نظرة المجتمع إليهم، وفيما يلي أهم مميزات إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية :-

- لا يحتاج الدمج إلي مبالغ كبيرة من خلال توفير المنشات التعليمية والمستلزمات التي تحتاجها المدارس المنفصلة.
- وجود الطفل المعاق اخل المدارس العادية له بعد اجتماعي كبير نظرا لبعضه عن الشعور بالدونية ووصمات العار نتيجة وجودة في مدرسة خاصة منفصلة للمعاقين.
- تنوع الخدمات التربوية نظرا لوجود وسائل تعليمية مرنة نتيجة الدمج بجانب زيادة التفاعل بين العاديين والمعاقين، بجانب زيادة عطاء العاملين بوجود أكثر من فئة.

عيوب الدمج:

ابدي عدد من خبراء التربية بعض التحفظات علي سياسة الدمج الكامل للمعاقين خاصة المعاقين أصحاب الإعاقات الشديدة والمزدوجة نظرا لاختلاف تطبيقات الدمج باختلاف الظروف الاجتماعية، حيث لا تسير عملية الدمج علي نمط واحد في التنفيذ، بجانب اختلاف الرؤى التربوية حول الدمج الكامل للمعاقين عقليا وبعض فئات المعاقين حسيا، بجانب توقف نجاح الدمج علي القدرات الخاصة والمهنية للعاملين بمدارس الدمج وقدرتهم علي العمل كفريق .

تأثير إلحاق التلاميذ المعاقين بمدارس الدمج علي جودة التعليم :

رغم الجدل المثار حول عملية دمج الأطفال المعاقين مع العاديين إلا أن هناك شبه إجماع علي إن هناك شبه إجماع علي أن هذه العملية تنطوي علي فلسفة إنسانية تمثل نقلة أخلاقية نحو توفير التربية الملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة والتي واكبت الحركة التي ظهرت في الدول الغربية من أجل محاربة التمييز بين الأفراد بشتي الصور ومن أهمها توفير التعليم المناسب وبالطريقة المناسبة ، والتي استمدت زخمها من سجل المعاناة والسجل غير الإنساني للتعامل مع الأفراد المعاقين الذين حرموا من فرصة التفاعل مع أقرانهم العاديين، حيث عزلوا بطريقة غير إنسانية داخل المؤسسات والمدارس [١٠٥]

تعتبر فلسفة دمج المعاقين في المدارس العامة فلسفة ذات رؤية مرتبطة بجودة التعليم، فعملية الدمج قامت بالأساس علي أنها أفضل طريقة لإلحاق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والذين يواجهون صعوبات إلي المدارس العامة والبرامج التربوية العادية بدلا من فصلهم في مؤسسات خاصة منفصلة، فيوفر الدمج التحاق أوسع وتعليم نوعي أكبر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تعميقا لفكرة إلحاقهم في الخدمات التربوية العادية، فالمبدأ الأساسي لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة ترتكز علي توفير نوعية

عالية من التعليم للجميع من خلال المناهج والترتيبات التنظيمية واستراتيجيات التعليم واستعمال المصادر ومشاركة المجتمعات المحلية، بحيث تلبي المدرسة شتي أنماط جودة التعليم وتكفل تقديم تعليم للجميع (١٠٦) .

ويوجد ارتباط وثيق بين فلسفة الدمج وتحقيق جودة التعليم حيث إن عملية إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة تقلل من الحاجة إلي مبان باهظة التكاليف وتحد من الحاجة إلي موظفين إضافيين علي درجة عالية من التخصص حيث يمكن توسيع نطاق الخدمات التعليمية لتشمل عدد أكبر من الأطفال.

ونظرا للدور الايجابي لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في تحقيق جودة التعليم فإن الكثير من خبراء التربية طالبوا بإلغاء المدارس المنفصلة ومقارنتها بالفصل العنصري، وفي هذا الصدد اقترح إلغاء النظام التربوي الثنائي) تربية خاصة /تربية عادية وجعلها نظاما أحاديا وذلك من منطلق إن النظام الثنائي القائم علي الفصل مكلف جدا، بالإضافة إلي حدوث فجوة تحدث بين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ويجعل هذا النظام علاقة تنافسية لا تعاونية.

وأكدت العديد من المؤتمرات العلمية والهيئات الدولية مثل المؤتمر العالمي حول التربية للجميع الذي عقدته منظمة التربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) في (جومتين) بتايلاند في العام ١٩٩٠م، الذي أكد حق التعليم للجميع بغض النظر عما بينهم من فروق فردية، إضافة على إعلان سلامنكا بإسبانيا في العام ١٩٩٩م، وتوصيات المنتدى العالمي الذي عقد في (داكار) بالسنغال العام ٢٠٠٢م، الذي أكد على تجويد الخدمة التعليمية للجميع، وبناء على نتائج الدراسات والبحوث التي تمت في العالم حول ذوي الاحتياجات الخاصة (المعوقين)، والتي أكدت على أهمية الدمج، بجانب الإعلانات المتعددة الصادرة عن الأمم المتحدة والتي من أهمها إعلان ١٩٩٣م المتعلق بالقواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين، وضمان أن يكون تعليم

الأشخاص المعوقين جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي[١٠٧].

لذلك ظهرت عدة قوانين استهدفت تعميم التربية وجعل المدرسة للجميع وأكدت هذه القوانين علي ضرورة التغلب علي أشكال العزل التي من شأنها تصنيف الفئات الخاصة، وان يسير الدمج حسب نظام مرتب ومتسلسل بحيث يتم استغلال جميع الأساليب التربوية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن هذه القوانين قانون سنة ١٩٦٥بالمانيا والذي قدم رؤية تربوية لتطبيق الدمج تقوم علي التدرج في تطبيقه وفقا لطبيعة المجتمع الألماني، وكذلك قانون التعليم ٩٤/٤٢ السنة ١٩٧٥ بالولايات المتحدة الأمريكية، والذي يعتبر بمثابة الانطلاق نحو تعميق فكرة الدمج ويضاف إلي ذلك قانون التعليم في انجلترا عام ١٩٨١م والذي صدر علي خلفية الانتقادات الموجه لنظام العزل، وشكلت العديد من اللجان لتنفيذ الدمج[١٠٨].

ويعمل الدمج علي تزويد جميع الطلاب بالتعليم من خلال توفير فرص تعليمية مناسبة وتعديل محتويات الدراسة لتحقيق هذا الهدف وهذا يؤدي بالطبع لتحسين قبول ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير الفرص الاستيعابية لكل طالب.

مما يؤكد أن لكل من الأساليب التعليمية السابق ذكرها دوره في العملية التعليمية إلا أنه في كل الأحوال تظل المدرسة العادية هي المدرسة الأنسب لتعليم كافة التلاميذ وهذا بالطبع يتطلب تطوير المدرسة العادية لكي تقدم خدماتها التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة [١٠٩].

وبناء علي ما تقدم يتعين علي مراكز التربية الخاصة إمداد هذه المدارس بمعلمي التربية الخاصة والاخصائين النفسيين والمدرسين المرشدين وتقديم مزيد من التسهيلات التعليمية بحكم ما يتوفر لدي هذه المراكز من خبرات.

والواقع أن رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة لابد وأن تتم من خلال عدة

بدائل بمعني أن يتم الاستعانة بجميع الأساليب التعليمية السابق ذكرها، فيستم دمج الحالات القادرة علي التأقلم بالمدارس العادية ويتم توفير فصول ملحقة وغرف للمصادر للحالات الأقل تأقلما، كما ينبغي الاحتفاظ بمدارس التربية الخاصة للحالات التي يستحيل تعليمها وتأهيلها من خلال المدارس العادية.

رابعاً: الجهود العربية والدولية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة

شهدت الفترة الأخيرة اهتماما عالميا بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من منطلق حقوقهم الإنسانية وحقهم في الرعاية الصحية والتعليمية والاجتماعية والتأهيلية في جميع مراحل نموهم، كما أن حقوق المواطنة وعليهم واجبات تتناسب مع قدراتهم واستطاعتهم، وبالتالي يتعين توفير فرص متساوية لكل فئة من فئات الإعاقة للحصول علي التعليم المناسب ضمن النظام التعليمي العام بقدر ما تسمح قدراتهم وإمكانياتهم (١٠٩)، كما اهتمت المنظمات الدولية مثل منظمة الصحة العالمية ومنظمة العمل الدولية واليونسكو واليونيسيف بمتابعة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في مجتمعاتهم والعمل علي توجيهها حفاظا علي حقوقهم (١١٠).

وفي هذا السياق أكد الإعلان العالمي للتربية للجميع ١٩٩٠م علي ضرورة حماية المعاقين من التمييز ومساعدتهم علي الوصول إلي الاستفادة من مختلف الأنشطة والخدمات (١١١). ثم أكد مؤتمر سالامنكا بأسبانيا علي ضرورة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تعليمهم في إطار النظام التعليمي العادي وتحسين فرص تعليمهم إنطلاقا من مبدأ التربية للجميع(١١٢).

حيث يدعو بيان سالامنكا جميع الحكومات إلي إعطاء أولوية أكبر ودعم مالي أكثر لتطوير أنظمتها، واتخاذ مبدأ التعليم المتكامل كقانون أو سياسة مع تسجيل جميع الأطفال في مدارس نظامية ما لم تكن هناك أسباب اضطرارية لعمل ما يخالف ذلك، والعمل علي توفير التعليم للأطفال ذوي

الاحتياجات الخاصة، وتشجيع وتيسير مشاركة الآباء والجامعات والمنظمات الخاصة بالأشخاص المعاقين في عمليات واتخاذ القرارات المتعلقة بتوفير التعليم [١١٣].

وتري بعض الدراسات التي قام بها المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن المدارس العادية أنجح وسيلة لمكافحة التمييز، فالمدارس العادية أكثر جدوى للتلاميذ وترفع مستوي كفاءة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مما يزيد من فعالية النظم التعليمية [١١٤]، فبدلا من إنشاء أو إعداد برامج يتم بموجبها استبعاد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من بيئة الصف التربوي العام بهدف تقديم التدريس المتخصص يتم تعديل فصول التربية العامة لتلبية احتياجات جميع المتعلمين [١١٥].

ويعتبر الهدف من عملية الطلاب استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية تحقيق المساواة بين الأفراد العاديين وأقرانهم من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير فرص متساوية من التعليم لجميع الأفراد[١١٦].

قامت العديد من الدول بجهود تربوية لتحقيق تكافؤ الفرص للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية صدر قانون التعليم (١٤٢/٩٤) لسنة ١٩٧٥، والذي تضمن حق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام ومشاركتهم للأسوياء في ذلك عملا علي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية [١١٧].

وفي كندا عملت الولايات الكندية والمقاطعات علي رفع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل التلاميذ إلي مكانة أيديولوجية هامة مع اختلاف التطبيق بين المقاطعات المختلفة، وقد صدر العديد من القوانين التي تكفل وتنظم الحقوق التعليمية للأطفال الكنديين من ذوي الاحتياجات الخاصة، وألزمت مجلس التعليم في كل ولاية من توفير البرامج المناسبة لاحتواء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم العام [١١٨].

وفي بلجيكا تبنت وزارة التربية والتعليم مبدأ التساوي بين جميع الأفراد سواء العاديين أو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ولم تغفل الحكومة البلجيكية أصحاب الإعاقة الشديدة التي تمنعهم إعاقتهم من تلقي الدروس في المدارس العامة، حيث وضعت لهم برامج تشمل وضع دروس بديلة (١١٩).

أما المملكة المتحدة فإن الحكومة الإنجليزية بعض الجوانب السلبية مثل العجز المدرسي في متطلبات بجودة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم، لذلك تم وضع تصور حول إلحاق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم العام، عملا علي تحقيق الأهداف المرجوة وفقا للسياسات والفلسفات المرتبطة بجودة التعليم، وكذلك تقييم قدرات المعلمين ومدي نجاحهم للتدريس لخليط من التلاميذ العاديين والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (١٢١).

وصدر في عام ١٩٨٨م وسمي بقانون التعليم العام لعام ١٩٨٨م، وتضمنت فصلا عن ذوي الاحتياجات الخاصة، وقامت المناطق التعليمية في ويلز وانجلترا بتشكيل لجان متخصصة تقدم جميع الخدمات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة مع المرونة في تحديد مكان تلقي هذه الخدمات، وتم تنفيذ ذلك القانون بسرعة لم يسبق لها مثيل، وهو يختلف اختلاف بين عن قانون التعليم ١٩٨١، والذي استغرق سنوات من البحث، فظلت لجنة وارنوك ما يقرب من خمس سنوات من البحث، ثم تم تنفيذه بعد عاميين من إصداره في عام ١٩٨٣، بشكل يؤكد علي العناية في دراسة هذا القانون(١٢٢)

وفي إيطاليا فرضت الحكومة الإيطالية تشريعا أغلقت بمقتضاه المدارس الخاصة وعملت علي إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن المدارس العادية، وبنفس إجراءات قبول العاديين وذلك لتيسير تفاعلهم مع المجتمع (١٢٣).

وفي أسبانيا تم إعداد منهاج جديد بمشروع إصلاح التعليم العام والذي أقره البرلمان عام ١٩٩٠م، ويتميز بإمكانية تعديله للتلاميذ أصحاب الاحتياجات الخاصة مع التوصية بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ مع الأخذ في الاعتبار المرونة في تعديل الأهداف ومحتوي التعليم إلي واقع تكنولوجي واجتماعي وعلمي جديد(١٢٤).

وفي الدانمرك تم أتباع سياسة منبثقة من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية تعتمد علي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن المدارس العادية والعمل علي تعميق الصلات بين جميع الأفراد المعنيين بالعملية التعليمية سواء العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل علي اندماجهم في الحياة المدرسية(١٢٥).

أما هولندا فتبنت وزارة التربية والتعليم والعلوم التكنولوجية خطة بخصوص مشاركة الوحدات الإقليمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، وحملت الخطة شعار (معا إلى مدرسة ثانية)، ووافق البرلمان الهولندي علي هذه الخطة، كما وافقت الحكومة علي توفير الدعم المادي اللازم بغية إلغاء الفصل الحاد بين النظاميين التعليميين العام والخاص(١٢٦).

وفي أستراليا تسعي الحكومة الأسترالية إلي تحقيق التعاون بين الولايات والمقاطعات الاسترالية من أجل تنفيذ السياسات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تقوم الحكومة بإصدار القرارات وتمويل المدارس دون التحكم في إداراتها بشكل مباشر، وأصدرت الحكومة عدد من الوثائق تؤكد علي الاهتمام بالعدل الاجتماعي وتحقيق التكافؤ في الفرص بين أفراد المجتمع، وهناك تحرك في جميع الإدارات التعليمية بهدف توفير نظام متكامل وموحد ينظر من خلاله إلي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة علي أنهم جزء من النظام التعليمي المتكامل، فالسياسة العامة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تتجه نحو التعليم الشامل أي الحق في الحصول علي

فرص متكافئة من التعليم، كما أكد مجلس الوزراء الاسترالي علي ضرورة تحقيق أهداف التعليم للجميع وتوفير الاعتماد المالي لتحقيق هذه الأهداف(١٢٧).

وفي ألمانيا تقوم تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وفق لمبادئ ديمقراطية التعليم، لذلك فهي تطبق المجانية في جميع مدارسها بهدف توفير التعليم للجميع وتحقيق فرص متساوية في التعليم لجميع أفراد المجتمع الألماني مهما كانت قدراته ولاسيما ذوي الاحتياجات الخاصة (١٢٨).

وتم إمداد المدارس المعنية بتربية ذوي الاحتياجات الخاصة بخدمات إضافية لتزويد التلاميذ بتعليم مناسب وفق احتياجاتهم والعمل علي جعل المدرسة مجهزة قدر الإمكان بهدف تحقيق النمو الشامل لجميع التلاميذ وبخاصة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة(١٢٩).

وفي الصين هناك العديد من التشريعات الرامية لتحسين أوضاع المعاقين، صدر قانون في عام ١٩٩٠م يهدف إلي حماية ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل علي تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة لجميع المواطنين في الدولة، وعمل علي احتواء الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدارس العامة (١٣٠).

ولم يقتصر الأمر علي الدول المتقدمة بل أن هناك العديد من الجهود في الدول النامية لتحقيق أفضل رعاية لذوي الاحتياجات الخاصة، ففي الأرجنتين قامت الحكومة الأرجنتينية بتطبيق العديد من الاستراتيجيات التعليمية منها تطبيق فلسفة وسياسة الدمج وفي هذا الإطار تم توفير غرف للمصادر بجانب العمل علي توفير مدرسين متنقلين للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية لتقديم المعونة اللازمة لهم داخل تلك المدارس (١٣١).

وفي فنزويلا هناك توجهات تربوية تقوم علي المرونة في تطبيقات أساليب الرعاية التربوية حيث أصبح الاعتماد علي المدرس المتنقل أمرا ضروريا في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل علي التنوع لتعليم

التلاميذ في أوضاع تعليمية مختلفة، كما قامت كوستاريكا بتعديل مناهج التعليم لتتناسب ذوي الاحتياجات الخاصة في أوضاع تعليمية مختلفة، وقامت بيرو وكوبا والسلفادور بتحويل المدارس الخاصة إلي مدارس عامة لتسهيل عملية إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم (١٣٢).

كما قامت العديد من دول غرب أفريقيا مثل السنغال وغينيا وبنين وبوركينا فاسو بتحسين رعاية المعاقين بداية من التغلب علي المعتقدات الخاطئة عن ذوي الاحتياجات الخاصة و حتي العمل علي تقديم رعاية منتظمة إلي جانب توفير رعاية تربوية من خلال إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم تحت مظلة اليونسكو (١٣٣).

وفي كوت ديفوار اتخذت الحكومة الإيفوارية إجراءات هامة من أجل توسيع الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث إن خدمات التربية الخاصة لم تكن تلبي الاحتياجات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، ولم يستفيد منها كثير من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، لذلك اتجهت الحكومة الإيفوارية نحو ضم الأطفال ضعاف السمع والبصر داخل مدارس التعليم العام، وتعاونت في ذلك وزارتي التعليم والشئون الاجتماعية(١٣٤).

ويتضح من العرض السابق تبني العديد من الدول المتقدمة سياسات استيعابية تقوم علي استراتيجيات تربوية تتبني الدمج كوسيلة لعملية رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وعجل من هذه الاستراتيجيات العديد من العوامل الاجتماعية والثقافية والتربوية فطالب الآباء بتحقيق التساوي والتكافؤ لأطفالهم من حيث الرعاية التربوية وهناك بالفعل أرهاصات لتلك الخطوة منها ظهور حركة حقوق الإنسان بالولايات المتحدة الأمريكية، والحركة غير النمطية في إيطاليا بجانب حركة المساواة في السويد(١٣٥).

صدور العديد من التشريعات المؤثرة في تغيير نمط تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فلم يعد الحكم علي التعليم وغيره من البرامج ينبع من مدي النجاح في استيعاب الأفراد بل في الفرص التي يمكن أن يتيحها التعليم

للمشاركة والاندماج الكامل في المجتمع(١٣٦).

وجود العديد من مظاهر المعاناة في الدول النامية في عملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تمثل في نقص الموارد والمعلمين ومواد التعليم والمباني المناسبة مثل هذه المشكلات تقلل من الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة وأن أغلب هذه الدول تعتمد علي تقديم تعليم من خلال مؤسسات منفصلة تتطلب تكاليف عالية (١٣٧).

الاختلاف والتباين في أساليب رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل أوجد العديد من الاختلافات في التعامل مع تلك الفئات بشكل جعل العديد من المنظمات منها منظمة اليونسكو تقوم بالعديد من الدراسات القطرية من أجل دراسة النظم المختلفة بين الدول، فقامت بدراسات عن تعليم المعاقين في كوبا وكينيا اليابان والسويد وكندا وبريطانيا لدراسة أوجه التباين والاختلاف وسبل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وأبرزت أهم البرامج وأساليب الرعاية الوالدية وسبل تذويب الفوارق بين الدول المتقدمة والنامية(١٣٨).

الاهتمام العالمي بتجارب الدمج سواء من حث قدرته الاستيعابية أو من حيث تقديم نوعي متميز للمعاقين، وركزت علي البرامج الرسمية التربوية في العديد من الدول المتقدمة في هذا المجال مثل السويد وكندا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية والنرويج وإيطاليا واسبانيا والدانمرك ونيوزلندا من خلال تناول أهم التطبيقات والبرامج والوسائط المساعدة وغيرها من الأساليب التي تتماشي مع سياسة الدمج، كسياسة تعمل علي تحقيق تكافؤ الفرص وجودة التعليم (١٣٩).

وجود العديد من أوجه التعامل المشترك في مجال رعاية المعاقين بين العديد من الدول ذات الثقافة المتقاربة وصاحبة الفلسفات والسياسات المتشابهة مثل دول الاتحاد الأوربي والتي أجرت دراسات حول الدمج وتوجهاته في أربعة عشر دولة هي النمسا وبلجيكا والدنمرك وانجلترا وفنلندا والسويد وفرنسا وألمانيا واليونان وايطاليا وهولندا والنرويج والبرتغال

واسبانيا، واستعرضت بعض القوانين الموحدة في عملية دمج المعاقين، كما بينت تفوق الدول الاسكندينافية في هذا المجال (١٤٠).

أوجد التباين الكبير في أساليب رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة حالة من الثراء في مجال الدراسات الخاصة بالمعاقين لدرجة أن هناك بعض الدراسات التي تناولت الرعاية التربوية للمعاقين في قارات العالم الخمس بل قدمت تصنيف لهذه الأساليب، فقدمت خبرات لبعض الدول التي تقدم خدمات محدودة مثل (السنغال وغينيا الجديدة وجنوب أفريقيا)، بينما تناولت دول تقدم خدمات خاصة منفصلة تقوم علي عزل المعاقين عن العاديين مثل (تايوان واليابان وهونج كونج وروسيا والتشيك)، كما قدمت دول تقدم رعاية تربوية من خلال المدارس المنفصلة بجانب خدمات الفصول المحلقة مثل (مصر ونيجريا وإيران واندونيسيا وباكستان وغانا والهند و اورجوي) بجانب الدول الاخري التي تتبع بعض الأساليب الحديثة مثل التكامل التربوي في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة والذي يشبه إلي حد ما أساليب الدمج مثل (بولندا واستراليا وكندا)، وصنفت بعض الدول حسب رؤية تلك الدراسة علي إنها هي الأفضل تربويا مثل (السويد وكندا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية والنرويج وإيطاليا واسبانيا والدانمرك")(١٤١).

أجمعت أغلب الدراسات التي تناولت تعليم المعاقين علي أن التجربة السويدية هي الأنجع والأكثر تكاملا بجانب المرونة في التعامل مع الطرق المختلفة لرعاية المعاقين، مما يجعل تلك التجربة جديرة بالدراسة المستفيضة وهذا ما سيتناوله الكتاب في الفصول التالية.

وعلي صعيد التجارب العربية فإن هناك تعاون كبير بين العديد من الدول العربية ففي العراق تم تنفيذ برنامج من قبل وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ومنذ عام ١٩٩٥ مشروع التأهيل المجتمعي للمعوقين بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الانمائي ومنظمة العمل الدولية في محافظات بغداد، البصرة، ونينوى، كربلاء، بابل، ديالى، بهدف توسيع فرص التدريب

والتأهيل والتشغيل للمعوقين من خلال برامج التأهيل المرتكز على المجتمع وبمشاركة أفراد المجتمع والمعوقين وأسرهم والقطاع الخاص والجمعيات الأهلية والمؤسسات الحكومية.

ولتفعيل البرامج نظمت كثير من الفعاليات لتوعية المواطنين وتطوير اتجاهاتهم تجاه الإعاقة والمعاقين وشاركت المجتمعات المحلية والأفراد في مناقشة قضايا الإعاقة والمعاقين، كما تم إنشاء المشروع بالتعاون مع وزارة العمل والشؤون الاجتماعية وحدات للتأهيل المجتمعي في المحافظات الست لتوفير التدريب المهني للمعاقين وبالتنسيق مع أصحاب الورش الأهلية وأصحاب العمل وأفراد المجتمع المحلي وبناء على النجاح الذي حققه المشروع في مجال التدريب المهني للمعاقين وافقت مراكز التدريب المهني الاعتيادية على قبول المتدربين المعاقين وفي ضوء ذلك فتحت وزارة الصناعة والمعادن مراكزها التدريبية البالغة ١٣مركز لالتحاق المعاقين بها، وقام مسئول المشروع بإقناع أصحاب العمل بقدرة المعاقين على العمل وتم توفير فرص عمل مناسبة لبعض المعاقين، كما نفذ المشروع منذ عام ١٩٩٧ برنامجا للمشاريع الفردية المدرة للدخل ومنح المعاقين قروضا مالية بدون فوائد لإنشاء مشاريعهم على أن يسترد القرض على أقساط شهرية مع أعطائهم فترة سماح ٣ - ٦ شهور وبلغ عدد المشاريع ٢٦١ مشروع وبناء على نجاح هذه المشاريع بادر مجلس الشعب في محافظة نينوى بجمع التبرعات لإنشاء مشاريع فردية أخرى.

وعملا علي ضمان استمرار برامج المشاريع الفردية أنشأت الوزارة اللجنة الوطنية لتشغيل المعوقين، ويشارك في تنفيذ برامج التأهيل المجتمعي الكثير من المتطوعين من الأطباء وأساتذة الجامعات ورجال الدين والمعلمين ولأول مرة تتاح الفرصة للمواطنين للمساهمة في تنفيذ أنشطة تأهيل المعاقين ودمجهم في المجتمع، كما قامت بعض الدول **كالأردن** بتطبيق نظام الدمج الجزئي للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأصدرت دولة الأمارات

العربية المتحدة في عامي ١٩٧٩و١٩٨٠ قرار الدمج الجزئي أيضا، وأخذت بالتوسع في أنشاء الفصول الدراسية لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة في الأعوام السابقة.

انبثقت في الأردن فكرة إنشاء معهد وطني للتأهيل المجتمعي من ورش عمل عقدت في المملكة، حيث وافق مجلس أمناء جامعة مؤتة على إنشاء المعهد في جامعة مؤتة يستمد المعهد فلسفته من التعاون والتفاعل مع المجتمع ويوفر الكوادر المؤهلة للعمل مع المعاقين ويقوم بإجراء البحوث والدراسات وإجراء الإحصاءات الدقيقة وعقد المؤتمرات والندوات حول المرأة والطفولة وتأهيل العاملين وتدريبهم ونشر الوعي المجتمعي حول أسباب الإعاقات وطرق الوقاية منها، وقد شارك المعهد في عدد من المؤتمرات والندوات حول مختلف أنواع الإعاقات والوقاية منها وعقد اتفاقية مع منظمة العمل الدولية عام ٢٠٠٠ لتدريب العاملين في ميدان التأهيل المجتمعي(١٤٢).

وبالنسبة لليمن صدرت العديد من التشريعات التي تكفل حقوق المعاقين وتحقيق تكافؤ الفرص منها القرار الجمهوري بشأن إنشاء وتشكيل اللجنة الوطنية العليا لرعاية وتأهيل المُعاقين ومشروع صندوق رعاية وتأهيل المعاقين الذي سيساهم في تنسيق وتكامل الجهود الوطنية والدولية وتحسين أوضاع المعاقين ووصول خدمات الرعاية والتأهيل والتشغيل إلى عمق الريف اليمنى والصحراء، وفى عام ١٩٩٢ تم توقيع اتفاقية بين وزارة الشؤون الاجتماعية والمُنظمة السويدية لحماية الأطفال، كما تم توقيع اتفاقية أخرى بين الوزارة وبرنامج الأمم المتحدة الأنمائى عام ١٩٩٩ ومن واقع هاتين الاتفاقيتين تم تنفيذ البرنامج فى سبع مناطق جبلية وساحلية خدمت ٤٣٨ طفلا وطفلة معوقة وساعدت أسرهم على اكتساب المهارات للتعامل معهم، كما أهلتهم صحيا وتربويا وعمليا وبالإضافة إلى تدريب المدرسين والمتطوعين. وبالرغم من أن التجربة مازالت محدودة بالنظر إلى حجم

مشكلة الإعاقة في اليمن إلا أنها ساهمت فى تغيير نظرة المجتمع إلى المعاق وحفزت الأهالي على القيام بمبادرات فردية ذاتية لتوفير التمويل اللازم لاستمرارية نجاح برامج التأهيل المرتكز على المجتمع، كما ساهمت في إدماج المعاقين مع غيرهم في المدارس العادية وحسب قدراتهم وفى توفير فرص التعليم والتدريب لأسر المعاقين.

وبالنسبة للمملكة المغربية تبنت الوزارات المعنية إدماج المعاقين برنامج التأهيل المجتمعي كوسيلة لتطبيق سياساتها الرامية إلى تحقيق الإدماج الاجتماعي للمعاقين، وتعمل على تفعيل وتنسيق الجهود بين القطاعات الحكومية المختلفة والأهلية والمعاقين وأسرهم للنهوض بأحوال المعاقين وإدماجهم في مجتمعهم، واختارت الوزارة ثلاث مدن لتنفيذ البرنامج فيها وهى مدينة سطات بناء على رغبة السلطات المعنية بتنفيذ البرنامج فيها، ومدينة الخميسات حيث يوجد بها إحدى الجمعيات الدولية العاملة في مجال الإعاقة، ومدينة سلا لوجود مستشفى تخصصي في جراحة وتقويم العظام ملحق بها مصنع لإنتاج الأجهزة التعويضية، وشكلت لجان محلية بكل مدينة تتألف من العاملين في البرنامج والمتطوعين والمعاقين وأسرهم تعمل هذه اللجنة على التخطيط على المستوى المحلي وجمع البيانات. كما شكلت لجان إقليمية لتحديد الاحتياجات والتوجيه وتقديم خدمات متخصصة وتتكون هذه اللجان الإقليمية من السلطات المحلية، مندوبو القطاعات الحكومية والمؤسسات والجمعيات الأهلية ووسائل الإعلام وأشخاص معاقون، أما اللجان المركزية التي تتألف من ممثلين عن الوزارة المكلفة بالمعاقين وممثلو القطاعات الحكومية والأشخاص المعاقين فتحدد هذه اللجان الأولويات وتضع التشريعات وتقدم خدمات متخصصة. وقد ساهم نجاح تنفيذ برامج التأهيل المرتكز على الأسرة وتقوية الإدماج في مرحلة ما قبل المدرسة عن طريق عقد دورات تدريبية لمربيات الأطفال والمعلمين في المدارس.

وفى إطار نجاح برنامج التأهيل المرتكز على الأسرة والمجتمع،

ضمنته الدولة ضمن خطتها الخماسية ٢٠٠٠ - ٢٠٠٤ واعتمدت له المبالغ اللازمة، كما تم توقيع اتفاقية بين وزارة الداخلية والوزارة المكلفة بأوضاع المرأة ورعاية الأسرة والطفولة وإدماج المعاقين بموجبها أصبحت الجماعات المحلية تخصص سنوياً دعماً مادياً لفائدة الأشخاص المعاقين مما سيساهم في تعزيز البرامج المعتمدة من طرف الوزارة المعنية وخاصة برنامج التأهيل المجتمعي.

وفى السودان يبلغ عدد المعاقين ٢,٦٠٠,٠٠٠ نسمة بالنسبة للولايات الشمالية فقط في السودان وعددها ١٦ ولاية واحتلال الإعاقة البدنية أعلى نسبة ثم كف البصر ثم الصمم ثم الإعاقات العقلية ثم استعرضت التجربة سياسات الدولة تجاه تأهيل المعوقين مجتمعياً، حيث تؤمن الدولة بحق المعوق في الحياة الطبيعية والاندماج ويقوم المجلس القومي لرعاية وتأهيل المعاقين بوضع السياسة العامة والخطط والبرامج لرعاية المعوقين وإعادة تأهيلهم وإدماجهم في المجتمع.

وحددت التجربة السودانية هدف التأهيل المجتمعي فى تعزيز مستوى الأشخاص المعوقين وذلك بتطوير أسلوب تقديم الخدمات وتوفير فرص متساوية لهم وحماية حقوقهم الإنسانية ومشاركتهم فى المجتمع المحلى على أساس من مبادئ المساواة والعدالة الاجتماعية والتضامن والدمج وتحقيق كرامة المعاق، فوقعت وزارة الرعاية والتنمية ومنظمة العمل الدولية وبرنامج الأمم المتحدة الانمائى اتفاقية عام ١٩٩٠ لتنفيذ برنامج تأهيل المعوقين في المجتمع على ثلاث مراحل، الأولى : إقامة مركز التدريب المهني للمعوقين جسدياً، والثانية : إنشاء الوحدة الإنتاجية للمعوقين، والثالثة : برنامج دمج المعاقين فى المجتمع المحلى المبنى على إستراتيجية عدم إنشاء مراكز أو وحدات تدريبية جديدة والاستفادة من الإمكانيات المحلية لتدريب المعاقين والاستمرار فى تحفيز المجتمع، وتسعى الوزارة إلى تدريب العاملين في مجال التأهيل المجتمعي.

وقامت دولة فلسطين بتجربة في مجال التأهيل المهني المجتمعي لتطوير للتأهيل المجتمعي بحيث تتضمن إكساب المعاق حرفة أو مهنة تحقق له الاندماج الاجتماعي والاقتصادي فى المجتمع و يقوم التأهيل المهني علي عدة مرتكزات ثقافية وأهمها توجيه المعاق نحو مهنة يحتاجها السوق المحلى، كما تتعدد مراحل التأهيل المهني في المرحلة المبكرة، ومرحلة الإعداد والتهيئة المهنية، ومرحلة التشغيل، وأخيرا مراحل المتابعة في مكان عمل المعوق.

وبدأت تشكيل لجان تطوعية ثم حصر المصادر المتوفرة واستثمارها عبر شبكة معلومات، ثم التوعية والتثقيف بالإعاقة وحالات المعوقين ثم إعداد الدراسات السكانية والاقتصادية والاجتماعية الثقافية لمعرفة إمكانات المجتمع المحلى وحاجات المعوقين ثم توفير المرافق التي تحتاجها عملية التأهيل من مباني مجهزة للمعاقين ومؤسسات خدمية ثم استثمار المعونات المالية التي يقدمها المجتمع المحلى في وضع برامج هادفة لرفع مستوى التأهيل والتوسع فيه وأخيرا تنسيق جهود البرامج التنموية لتوحيد آلية العمل التأهيلى وأخيرا توفير فرص العمل المجتمعية، أما عن وسائل وأساليب التأهيل في التجربة الفلسطينية فكانت النشرات التي تحفز فكرة مساعدة المعاق والمحاضرات والندوات وتوفير الأدوات المساندة من تصوير فوتوغرافي، فيديو، جهاز تكبير واستثمار الموارد البشرية والبيئية المتاحة، وبدأت أولى المشاريع التجريبية للتأهيل المجتمعي في غزة ثم في حنين ومن ثم في سائر مناطق الضفة الغربية واستفاد من التأهيل المهني في فلسطين حتى ٢٠٠١/٥/٣١ (١٠٦٩) مستفيداً.

وتحاول الدراسة في الفصول التالية القاء الضوء علي بعض التجارب العربية الاخري من خلال دراسة أبعاد القضية في مصر و دول الخليج العربي كنماذج عربية بجانب تجربة السويد كنموذج للدول المتقدمة.

مراجع الفصل الأول

(١) محمد توفيق سلام : دواعي تعليم حقوق الإنسان بمراحل التعليم قبل الجامعي، **مجلة التربية والتعليم**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المجلد السادس، العدد العاشر، سبتمبر ١٩٩٧، ص١٨.

(٢) محمد الغزالي : **حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة**، دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ١٩٩٣، ص٩.

(٣) بلقاسم محمد الغالي : الإعاقة من منظور الإسلام، **مجلة منار الإسلام**، العدد(٣٣٤)، السنة(٢٩)، أبو ظبي، أكتوبر ٢٠٠٣، ص٥٨.

(٤) القرآن الكريم : سورة الحجرات، الآية ١٣.

(٥) محمد الغزالي : **حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة**، مرجع سابق، ص٢٨.

(٦) القرآن الكريم : سورة البقرة، الآية ٣٠.

(٧) القرآن الكريم : سورة الإسراء، الآية ٧٠.

(٨) محمد الغزالي : **حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة**، مرجع سابق، ص٢٦١.

(٩) حمدي حسن عبد الحميد : مدي تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي المصري، رسالة **ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٢، ص١.

(١٠) القرآن الكريم : سورة عبس، الآية (١).

(١١) محمد سيد طنطاوي: **التفسير الوسيط للقران الكريم**، دار المعارف، المجلد الخامس عشر،١٩٩٩،ص٢٧٢.

(١٢) المرجع السابق ،ص٢٨٤.

(١٣) محمد عبد القادر : **الكبائر**، دار النصر للطباعة الإسلامية، ط١، القاهرة ،١٩٩٩،ص٢٧٢.

(١٤) القرآن الكريم : سورة الفتح، الآية ١٧.

(١٥) محمد سيد طنطاوي: التفسير الوسيط للقران الكريم، دار المعـــارف، المجلد الثالث عشر، ١٩٩٣، ص٢٦٨.
(١٦) شمس الدين الذهبي : سير أعلام النبلاء، السيرة الأولي، الجزء الأول، مؤسسة الرسالة، بيروت ،١٩٩٦، ص٤٠٨.
(١٧) نجم الدين نصر : الفكر التربوي الإسلامي عند أئمة المذاهب الأربعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٩٠، ص١٩٣.
(١٨) القرآن الكريم : سورة الحج، الآية ٤٦.
(١٩) القرآن الكريم : سورة الأعراف، الآية ١٧٩.
(٢٠) سامي عبد السميع نور الدين : ثقافة المدرسة في ضوء ديمقراطيـــة التعليم، دراسة في أنثربولوجيا التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٧م ،ص٧.
(21) Stockard, T and Mayberry: Effective Education Environments, Corwin Press, U.S.A, 1990, P.30.
(٢٢) محمد حسنين العجمي إستراتيجية الدمج لتربية المعـــوقين بجمهوريـــة مصر العربية ضرورة عصرية لماذا كيف، المؤتمر الـــسنوي لكليـــة التربية جامعة المنصورة المعنون (نحو رعاية نفسية تربوية أفـــضل لذوي الاحتياجات الخاصة)، كلية التربيـــة، جامعـــة المنـــصورة، ٤-٥ابريل ٢٠٠٠، ص٣٠٥.
(٢٣) سعاد بسيوني : التكامل التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ التربية للجميع، من بحوث الإرشاد النفسي في عالم متغير المنعقد في جامعة عين شمس فـــي الفتـــرة مـــن ٢٣-٢٥ديـــسمبر ١٩٩٦، مركز الإرشاد النفسي، القاهرة ،١٩٩٦م، ص ٧.
(٢٤) فاروق محمد صادق : برامج التربية الخاصة في مـــصر تكـــون أولا تكون، المؤتمر القومي الأول للطفل المصري (تنـــشئته ورعايتـــه)، المجلد الثاني، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شـــمس ،١٩٨٨، ص١٥.
(25) White, B ; Designing Special Programmer, A Hand Book for Teachers of Children with Learning Difficulties , 1986 ,P.20.

(٢٦) محمد إبراهيم عطوة : تكافؤ الفرص التعليمية بين الأطفال المعـوقين والأطفال العاديين بالحلقة الأولي مـن التعلـيم الأساسـي، **المـؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري (تنشئته ورعايته)**، مركـز دراسـات الطفولة، المجلد الأول، جامعة عين شمس، ٢٥-٢٨ مـارس ١٩٨٩، ص٣٢٢.

(٢٧) يوسف صلاح الدين قطب : إعداد معلم المدرسة الابتدائيـة، عـرض لبعض الاتجاهات الجديثة، **صحيفة التربية**، السنة الرابعة والثلاثـون، العدد الأول، أكتوبر ١٩٨٢، ص٣.

(28) Kliming , J ; **Philosophical Issues in Education,** Macmillan Limited , London ,1982,P.117.

(٢٩) نادية جمال الدين : التعليم للجميع علي مشارف قرن جديـد، **مجلـة التربية والتعليم**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، العدد(١٤)، القاهرة، يناير ١٩٩٩م، ص٢٣.

(٣٠) اميلكار هيريرا وآخرون : **كارثة أم مجتمع جديد، نموذج للعالم فـي أمريكا اللاتينية**، ترجمة نادر فرجاني، المركز العربي للبحث والنشر، القاهرة، ١٩٨٣، ص٥٢.

(٣١) يوسف مريحان وعوض شلاش : ورقة عمل الجمعية الكويتية لرعاية المعوقين، **من بحوث ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجـات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي**، جامعة الخلـيج العربـي، البحرين، ٢-٤مارس ١٩٩٨، ص١٠.

(٣٢) علي عبده محمود : التدريب المهني والتشغيل دعامتان أساسيتان مـن دعائم تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصـة، **النـشرة الدوريـة**، الحيـاة الطبيعية حق للمعوق، اتحاد هيئـات الفئـات الخاصـة والمعـوقين بجمهورية مصر العربية، ع٥٥، سبتمبر ١٩٩٨، ص٣٢.

(٣٣) محمد فوري عبد المقصود : بعض مشكلات التعليم بمـدارس الأمـل وضعاف السمع بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي، **المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري (تنشئته ورعايته)**، مركز دراسات الطفولـة، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٠-١٢ مـارس ١٩٩٠، ص٩٩٩.

(٣٤) محمد عبد الغفار : دراسة استطلاعية لاتجاهات وأراء المدرسين والإداريين في التعليم نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية، **مجلة البحوث التربوية**، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، العدد الخامس عشر، السنة الثامنة، يناير ١٩٩٩، ص٢٤٩.

(٣٥) فاروق عبده حسن فليه : التربية في مواجهة المسببات الأساسية لقضية الإعاقة، **المؤتمر القومي الأول للطفل المصري (تنشئته ورعايته)**، المجلد الأول، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٥-٢٨مارس ١٩٨٩، ص١٥.

(٣٦) عثمان لبيب فراج: إعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال الإعاقة في الوطن العربي للقرن الحادي والعشرين، **من بحوث ودراسات المؤتمر السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية**، ١٩٩٨، القاهرة، ص٥٥.

(٣٧) المرجع السابق، ص٥٦.

(٣٨) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية : اللائحة الأساسية لبرامج تأهيل المعوقين بالمملكة العربية السعودية، النشرة الدورية، العدد (٢٢)، يونيو ١٩٩٠، ص٢٠.

(٣٩) عثمان لبيب فراج: إعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال الإعاقة في الوطن العربي للقرن الحادي والعشرين، **مرجع سابق**، ص٥٥.

(٤٠) **يرجي مراجعة ما يلي :-**

The World Bank ; Education Dilemma , **Policy Issues for Developing countries in The 1980**, The World Bank, U.S.A, 1980,P.15.

- White, B ; **Designing Special Programmer** ,op. cit ,P32.

(41) European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door, **Summary Repot of Evaluation Study,** The Participation Of People with Disabilities Within The Socrates Programmer, 2000, P.27.

(42) Ibid, P.30

(٤٣) بريان جون أوتول: دليل لخدمات التأهيل في المجتمعات المحلية، سلسلة إرشادات في التربية الخاصة رقم (٨)، **اليونسكو**، باريس، ١٩٩١، ص٢.

(٤٤) اليونسكو : المشاورة التي نظمتها اليونسكو بشأن التربية الخاصة، التقرير النهائي، **اليونسكو**، باريس ١٩٩٨، ص١٣.

(٤٥) جيريسون لانسدا ون : التقدم في تنفيذ إعلان حقوق الطفل، **مستقبليات**، مكتب التربية الدولي، اليونسكو، المجلد (٢٩)، العدد الثاني، يونيو ١٩٩٩، ص١٩٨.

(46) Swan , S and Willis ; Understanding Exceptional Children and Youth , Introductions to Special Education , Nolly College Publishing , Chicago ,1989,P.169.

(٤٧) عبد المطلب أمين القريطي : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٦، ص١٣.

(٤٨) سهير كامل أحمد : **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، ١٩٩٨، ص٦٤.

(٤٩) إسماعيل شرف : **تأهيل المعوقين**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ١٩٩٨، ص١٥.

(٥٠) سامية محمد فهمي : **رعاية المعوقين سمعيا وحركيا**، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ١٩٩٩، ص٢٥.

(٥١) خلف محمد البحيري : المبنى المدرسي بمدارس التربية الخاصة الإشكالية والطموحات، **المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية**، القاهرة ٨-١٠ ديسمبر ١٩٩٨، ص١٦٩.

(52) Harold, L ; **Synopses of Psychiatry ,Behaviors Sciences , Clinical Psychiatry,** Middle East Edification ,Published by Williams and Willies, New York ,1994,P1025.

(٥٣) جمال مختار حمزة : استجابة **الوالدين للإعاقة لدي الأبناء**، مجلة الدراسات النفسية، عدد (٢٣)، يوليو ١٩٩٣، ص٣٨.

(٥٤) فاروق محمد صادق : **سيكولوجية التخلف العقلي**، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٢، ص١١٢.

(٥٥) كمال إبراهيم مرسي : **مرجع في التخلف العقلي**، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة، ١٩٩٦، ص٦٣.

(٥٦)عبد الفتاح صابر عبد المجيد : التربية الخاصة لمن لماذا كيف زهراء الشرق ،١٩٩٧، ص١٧.
(٥٧) عبد الرحمن سليمان: **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**، ذوي الاحتياجات الخاصة (المفهوم –الفئات)، زهراء الشرق،١٩٩٩، ص١٢٥.
(٥٨) مواهب إبراهيم وآخرون : **المرشد في تدريب المتخلفين عقليا على السلوك الاستقلالي في المهارات المنزلية**، منشأة المعارف، الإسكندرية،١٩٩٥، ص١٥.
(٥٩) كمال إبراهيم مرسي : **مرجع في التخلف العقلي**، مرجع سابق، ص٣٢.
(٦٠) إبراهيم محمد عيد : **سيكولوجية غير العاديين**، زهراء الشرق، القاهرة ،١٩٩٧،ص ص٤٨-٥٠.
(٦١) سعيد حسني العزة : **الإعاقة العقلية**، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠١،ص٢٨.
(٦٢) فاروق محمد صادق : اتجاهات تعليمية وتأهيلية في علاج التخلف العقلي اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، **النشرة الدورية**، العدد (٤٨) ،ديسمبر١٩٩٦، ص١٢.
(٦٣) المرجع السابق، ص١٢.
(64) Miles, C; **Special education for Mentally Handicapped Pupils**, The Mental Health Center, Peshawar, Pakistan, 1990, P.23.
(65) Ibid, P.32.
(٦٦) عثمان لبيب فرج : من إعاقات التعليم والاتصال، ندوة عن تأهيل الأطفال الصم وضعاف السمع ، **النشرة الدورية**، الحياة الطبيعية حق للمعوق، اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، ع٥٩، سبتمبر ١٩٩٩، ص١١.
(٦٧) هدي قناوي : **الكتابة للطفل الأصم**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٣، ص١٢.
(٦٨) محمد عبد المؤمن حسنين : **سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ١٩٨٦،ص٦٧.

(٦٩) حسن صابر: الوقاية من ضعف السمع ، **من بحوث ودراسات المؤتمر السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية**، ١٩٩٨، القاهرة، ص٥٥.

(٧٠) يوسف القريوتي وآخرون : **مدخل إلي التربية الخاصة**، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، ١٩٩٥، ص١٣٨.

(٧١) عبد المطلب أمين القريطي : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، مرجع سابق، ص١٣٧.

(٧٢) عبد الرجمن سليمان : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**، ذوي الاحتياجات الخاصة (المفهوم –الفئات)، مرجع سابق، ص٨٠.

(73) Liben, L ; **Deaf Children** ,Academic Press, New York ,1987 ,P.3.

(٧٤) عبد العظيم شحاتة مرسي : دراسة مقارنة لبعض مشكلات التربية السمعية في جمهورية مصر التربية العربية والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة دكتوراه .غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٤،ص١٩٦.

(٧٥) يوسف هاشم إمام : واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين، **من بحوث ودراسات المؤتمر السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية**، ١٩٩٨، القاهرة، ص٢٨.

(٧٦) جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي : **معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء الثاني، دار النهضة العربية، القاهرة ،١٩٩٨، ص٤٣.

(٧٧) عبد الفتاح صابر، مرجع سابق، ص١٧٤.

(٧٨) عبد الرحمن سليمان : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**، ذوي الاحتياجات الخاصة (المفهوم –الفئات)، مرجع سابق، ص٧٩.

(٧٩) فاروق الروسان: **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، مطبعة الجامعة الأردنية، عمان ،١٩٩٢، ص١٣.

(٨٠) محمد عبد المؤمن حسنين : **سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم**، مرجع سابق ،ص٧٠.

(٨١) جمال الخطيب: **مقدمة في الإعاقة السمعية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨، ص٩٣.

(٨٢) مني حسن سليمان : أسس تصميم مدارس الأطفال المعوقين جسديا بما يلي احتياجاتهم الوظيفية والإنسانية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، ١٩٩٨، ص١٥٢.

(٨٣) عبد الرحمن سليمان : **تربية غير العاديين وتعليمهم**، زهراء الشرق القاهرة، ١٩٩٧، ص١٣١.

(٨٤) عبد الرحمن سليمان : **فقدان السمع والمعينات السمعية، وطفلك، دليل للآباء والأمهات**، دار النهضة العربية، القاهرة ،١٩٩٩، ص١٤٩.

(٨٥)عبد الرحمن سليمان : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**، ذوي الاحتياجات الخاصة (المفهوم –الفئات)، مرجع سابق، ص٥٣.

(٨٦) مني الحديدي : **رعاية وتأهيل المكفوفين**، سلسلة الدراسات الاجتماعية، مطبوعات جامعة الدول العربية، القاهرة، ٢٠٠٥، ص١١.

(٨٧) لطفي بركات : **الفكر التربوي في رعاية الكفيف**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٧، ص١١.

(٨٨) عبد السلام عبد الغفار : **سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة**، دار النهضة العربي، القاهرة، ١٩٨٦، ص٣١.

(٨٩) عبد المطلب أمين القريطي : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، مرجع سابق، ص٣١.

(٩٠) عبد الرحمن سليمان : **تربية غير العاديين وتعليمهم**، مرجع سابق، ص١٦٠.

(٩١) كمال سالم سيسالم : **المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٩٩٧، ص١٣٤.

(٩٢) أشرف محمد عبد الحميد : فاعلية برنامج إرشادي لتعديل وتنمية وجهة الضبط وأثره في الصحة النفسية لذوي الإعاقة البصرية،**رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٠، ص٢٣.

(٩٣) وليم ليدون ولوريتا ماكر: **تنمية المفاهيم عند الأطفال المعوقين بصريا**، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٠،ص١١٢.

(94) Barrage, C.; Perspective on Working with Visually Impaired Persons World Wide, **Journal of Visual Impairment and Blindness**, U.s.A, 1999, P.22.

(95) Best. A.; **Teaching Children with Visual Impairments,** Edmund Sbury Press, Britain, 1992, P.301.

(٩٦) ناصر علي الموسي : المنهج الإضافي ودوره تنمية المهارات التعويضية لدي الأطفال المعوقين بصريا، **المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة في مصر** ، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٨، ص١٩٥.

(٩٧) إبراهيم عباس الزهيري : **فلسفة تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ونظم تعليمهم**، مكتبة الشروق ،القاهرة، ١٩٩٨، ص١.

(٩٨) فاروق محمد صادق : من الدمج إلي التآلف والاستيعاب الكامل، تجارب وخبرات تعليمية في دمج الأفراد المعوقين في المدرسة و المجتمع وتوصيات إلي الدول العربية ،**المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية**، ديسمبر ١٩٩٨، ص٢٦٤.

(٩٩) فاروق الروسان: **سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة** ، الطبعة الثالثة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان ،١٩٩٨، ص٢٧.

(100) UNESCO;Inclusive Schools, Community Support Programmers, Report 1996, **UNESCO**, Paris, 1999, P.11.

(101) Mark, B; **Leadership for Special education Administration,** George mason University, 1996, P.40.

(١٠٢) عادل كمال خضر ومايسة المفتي : إدماج الأطفال المصريين المعاقين عقليا مع الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثره علي ذكائهم وسلوكهم التكيفي، **مجلة دراسات نفسية**، المجلد الثالث، القاهرة، يوليو ١٩٩٢، ص١٠٠.

(١٠٣) فايزة درويش : ورقة عمل مؤسسة حمد الطبية، من بحوث **ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي**، جامعة الخليج العربي، البحرين، ٢-٤مارس ١٩٩٨، ص٣.

(١٠٤) بيتلز ميتلز وآخرون : **العمل معا، خطوط توجيهية للمشاركة بين المهنيين ووالدي الأطفال والشباب المعوقين**، سلسلة إرشادات في

التربية الخاصة رقم (٢)، اليونسكو، باريس، ص٣٥.

(١٠٥) أحمد عباس عبد الله : دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع اقـرأنهم العاديين بعض المفاهيم والاعتبارات وغيض من حكم الدراسات، من **بحوث ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصـة فـي دول مجلس التعاون الخليجي**، جامعة الخليج العربي، البحرين، ٢-٤مارس ،١٩٩٨، ص١٠.

(١٠٦) اليونسكو : بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، **اليونسكو**، باريس، ١٩٩٩، ص٧ .

(١٠٧) **يرجي مراجعة ما يلي :-**

- The World Bank; Education Dilemma, **Op. Cit**, P.P.20-30
- European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door, Op. Cit, PP.34-51.
- Peter Westwood: **Commonsense Methods for Children With Special Education Needs**, Previous Edition, London, 1997, P.189..

(١٠٨) عفاف علي المصري : دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين في كل من الولايات المتحدة وألمانيا ومدي الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربيـة جامعـة عين شمس، ٢٠٠١، ص٦٦.

(١٠٩) وزارة التربية والتعليم : **الندوة شبه الإقليمية حول تخطيط وتنظـيم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربيـة في الدول العربية، اللجنة الوطنية الأردنية، ١٩٩٣، ص٩٤.

(١١٠) فاروق محمد صادق : بحـوث ودراسـات فـي التربيـة الخاصـة الاستراتيجيات والنظم، **المؤتمر القـومي الأول للتربيـة الخاصـة**، وزارة التربية والتعليم، المجموعة الأولي، القاهرة ،أكتـوبر ١٩٩٥، ص٥.

(١١١) المرجع السابق، ص ص٥-٦.

(١١٢) اليونسكو : تأمين حاجات التعليم الأساسية، رؤية التسعينيات، **المؤتمر العالمي (حول التربية للجميع)**، الطبعـة الأولـي ،الهيئـة العليـا المشتركة، باريس، يوليو ١٩٩٠، ص١٤٠.

(١١٣) اليونسكو : بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، **التقرير النهائي**، سلامنكا، أسبانيا، ٧-١٠ يونيو ١٩٩٤، ص٩.

(114) UNESCO ; World Conference on Special Needs Education ,Access and quality Salamanca , Spain 7-10 jun 1994, final report , **UNESCO**, Paris, 1994, P.55.

(١١٥) اليونسكو : بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، **مرجع سابق**، ص٩.

(١١٦) ديان برادلي وآخرون : **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، مفهومه وخلفياته النظرية**، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، دار الكتاب الجامعي، العين ، ٢٠٠٠م، ص٣٧.

(117) Wayne, L. and Others : Rebuilding Special Education after World War ,**Education and Transuding Mental Retardation and development Disabilities**, Georgia State University, 1994, P68.

(118) David. G and others: **Education an Introduction,** Macmillan Publishing. Co, New York, 1989, P.410.

(119) Winzer, A.: Approaching Integration, **Comparative Study in Special Education,** Gallardo University Press, Washington, 1994, P.382.

(120) **UNESCO;** Legislation Pertaining to Special Education, **UNESCO**, Paris, 1996, P.29.

(121) Winzer, A.: Approaching Integration, **Comparative Study in Special Education**, Op. Cit, and P.250.

(122) David. J and others: **The National Curriculum in Special Schools for Pupils with Emotional and Behavioral Difficulties**, Coleridge Press, London, 1991, P.133.

(١٢٣) بيتر ميتلز وآخرون : العمل معا، خطوط توجيهية للمشاركة بين المهنيين ووالدي الأطفال والشباب المعوقين، سلسلة إرشادات في التربية الخاصة رقم (٢)، **اليونسكو**، ١٩٨٦،ص٣٥.

(١٢٤) سلام بن سالم الصريدي : ورقة عمل الشئون الاجتماعية والعمل بسلطنة عمان، **من بحوث تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات**

الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربـي، البحرين، ٢-٤ مارس ١٩٩٨، ص١٧.

(125) Walton, W. and Others. : Comparative Study in Special Education in the Public School System in Denmark, **Sweden and united Stators, International Journal of Special Education** ,No 6, Vol 3,1999.

(126) UNESCO; World Conference on Special Needs Education, Op. **Cit**, P.361.

(127) Wayne, L. and others: Rebuilding Special Education after World War, Op. **Cit**, P. 68.

(128) UNESCO; Review of the Present Situation in Special Education, **UNESCO,** Paris, 1995, P.5.

(129) Ibid, P.57.

(130) Ibid, P.57.

(131) Ibid, P.58.

(132) UNESCO ; Special Needs Education ,Access and quality Salamanca , Spain 7-10 jun 1994, final report , **UNESCO,** Paris, 1994, P.55.

(133) UNESCO; Inclusive Schools, Community Support Programmers, Report 1996, **UNESCO,** Paris, 1999, P.28.

(١٣٤) مجلة التعليم العربي : **استراتيجيه جديدة للمعاقين بالتعاون مع الأمم المتحدة**، البحرين، ديسمبر ٢٠٠٩.

(١٣٥) لينا صالح: حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة من الحقوق إلي الواجبات والمسئوليات، **مستقبليات**، المجلد (٢٩)، العدد الثاني، يونيو ١٩٩٩، ص١٩٨.

(١٣٦) المرجع السابق، ص٢١٠.

(137) Mazurck. K, Winzer; **Comparative Studies in Special Education,** Gallardo University Press, Washington, 1994, P.391.

(١٣٨) يرجي مراجعة ما يلي:

- Cecil ,R ; **Encyclopedia of Special Education** , Op. Cit ,P.567.
- UNESCO; **Case Studies in Special Needs Education,** UNESCO Press, Paris, 1978.

(١٣٩) يرجي مراجعة ما يلي:

Jackson, P.; **Studies in Special Education.** King Alfred Call, England, 1981.

Ferguson ,D; Learning form Inclusion in Sweden, Norway and U.S.A, **Journal of Education Research** ,Vol 29,No2,1998.

Mazurck. K, Winzer; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit.

Gor, M. ; **Integration in Europe, Provision For Pupils with Special Education Needs in 14 European Counters,** European Agency with Special Education Needs , Denmark, 1998.

Mazurck. K, Winzer; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit.

(١٤٢) اليونيسيف: معا من أجل الأطفال اتفاقية حقوق الطفل (النسخة الكاملة) ، ٢٠٠٧.

http://www.unicef.org/jordan/arabic/1951.html

الفصل الثاني

جودة التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بدول الخليج

مقدمة:

تتميز دول الخليج العربي بوجود العديد من أوجه التفاعل في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة تلك الجوانب المرتبطة بتحقيق جودة التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية.

وقد عقد اجتماع تنسيقي بين المراكز والجمعيات والأفراد المهتمين بالمعوقين بمدينة الرياض لتشكيل جمعية خليجية للإعاقة بدول مجلس التعاون الخليجي، وبدأ الاجتماع الأول في البحرين عام ١٩٩٩م لإقرار النظام الأساسي، وتم عقد الاجتماع الثاني للمؤسسين في عام ١٩٩٩م، لانتخاب أول مجلس إدارة للجمعية الخليجية، وتم إشهار الجمعية الخليجية للإعاقة بدول مجلس التعاون في عام ١٩٩٩م، بحيث تكون مدينة المنامة بمملكة البحرين مقرها ومركز إدارتها.[١]

وتهدف الجمعية لتحقيق عدة أهداف، مثل توحيد الجهود المبذولة في مجال الإعاقات بين دول مجلس التعاون الخليجي بالتنسيق مع الجهات المعنية، العمل علي توفير قاعدة معلومات لذوي الإعاقة وإصدار المطبوعات والدوريات، بجانب إيجاد أفضل الوسائل والمساعدات لتوفير وتطوير الخدمات التي تقدم للمعاقين في دول المجلس بالتنسيق مع الجهات المعنية وتطوير التشريعات وسن القوانين والأنظمة الخاصة بحقوق المعاقين، بجانب تقديم الإرشادات اللازمة في مجالات الإعاقة والتعاون في تقييم مستوى ونوعية الخدمات المقدمة في هذا الشأن، وتنمية وتطوير المؤسسات والجمعيات والاتحادات في مجال الإعاقة، وتسعى الجمعية لتحقيق أهدافها بالوسائل التالية: [٢]

- إنشاء مركز معلومات في مجال الإعاقة.

-إقامة المؤتمرات وعقد الندوات واللقاءات العلمية في مجال عمل نشاط الجمعية.

-إصدار نشرات دورية وكتب ودراسات متخصصة في مجال الإعاقة بدول مجلس التعاون الخليج، إصدار البحوث والدراسات وتقديم الاستشارات الفنية، إصدار مجلة علمية تعني بنشاط عمل الجمعية.

-إقامة العلاقات الوثيقة مع المجالس العلمية والمنظمات العربية والدولية المختصة بالإعاقة.

-توثيق الصلات بين الجمعيات والهيئات المهتمة بشئون الإعاقة بدول مجلس التعاون الخليجي .

كما حثت دول مجلس التعاون الخليجي بالتعجيل في إصدار قانون حقوق الأشخاص المعاقين، وتفعيل دور الجمعية الخليجية للإعاقة برصد الأنظمة والقوانين المنظمة لحقوق وخدمات المعوقين عن طريق أعضائها وضمان تبادلها.

أولا: جهود تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في دول الخليج:

يوجد بعض التجارب والرؤى الخليجية في هذا الإطار مثل تجربة **مملكة البحرين** والتي أصدرت من خلال اللجنة العليا لرعاية شئون المعاقين أول إستراتيجية وطنية للأشخاص ذوى الإعاقة بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي حيث أخذت في الاعتبار مجموعة من الموجهات والمرتكزات ومن أهمها العمل على الوفاء بمتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير احتياجاتهم التعليمية كما عملت المملكة علي الاكتشاف المبكر، ومن بين الموجهات للإستراتيجية لذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف المجالات التعليمية والصحية والنفسية والمعيشية والعملية والترويحية وغيرها عملا على جعل حياة الأشخاص ذوي الإعاقة أكثر أمانا واستقرارا من خلال تهيئة بيئة تمكينية لهم تجعلهم قادرين على الاندماج في حياتهم العامة والعملية وتقديم كل التسهيلات، كما بذلت السلطة التشريعية بمملكة

البحرين من خلال مجلس الشورى ومجلس النواب جهودا كبيرة في مجال سن التشريعات والقوانين التي تخدم المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة وتحمي حقوقهم.

وقد صدر مؤخرا مشروع قانون التعليم بعد موافقة مجلسي الشورى والنواب عليه والذي يشير في بعض مواده إلى أهمية متابعة تقدم ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم ودمج القادرين منهم في التعليم النظامي الحكومي كما نتمنى أن تقوم السلطة التشريعية في مملكة البحرين وفي جميع الدول العربية باتخاذ التدابير التالية للارتقاء بالخدمات التي تقدمها الدولة ومؤسسات المجتمع المدني للمعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة [٣].

كما تؤكد هذه المبادرة علي تحقيق مبدأ الدمج وتكافؤ الفرص بين الجميع من دون تمييز بسبب الإعاقة لإنكاء روح المنافسة بين الأشخاص ذوى الإعاقة لإبراز طاقاتهم الفكرية والفنية والأدبية والاجتماعية، وتقوم وزارة التنمية الاجتماعية باعتبارها الوزارة المعنية بشئون الإعاقة والأشخاص ذوي الإعاقة تطلق بين الحين والآخر مبادرات جديدة دعما منها لتمكين هذه الفئة حيث سبق في العام الماضي(عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩) أن أطلقت مبادرة حاسوب لكل كفيف واستمرت في تغطيتها لاستفادة المكفوفين وبخاصة الملتحقين منهم بالتعليم والعمل والقادرين على التفاعل مع الحاسب الآلي وتطبيقات البرنامج الناطق في المجالات المختلفة، ومع عام ٢٠٠٨م تم إطلاق مبادرة منح التأهيل الأكاديمي لطلبة المراكز الأهلية لرعاية وتأهيل الأشخاص ذوى الإعاقة في مملكة البحرين وخصصت لهذا البرنامج أكثر من مئة ألف دينار بحريني من أجل تحفيز المراكز لتقديم برامج تأهيلية ذات مستوى عال وتمكين المستفيدين من الطلبة وزيادة قدراتهم وصقل مهاراتهم الأكاديمية والعملية بما يكفل لهم الدمج في الحياة العامة، والوزارة في هذا البرنامج تفعل مفاهيم الشراكة المجتمعية بينها والقطاعين الأهلي والخاص [٤].

وتشارك العديد من المؤسسات من خلال زيادة الاهتمامات في مجال

العمل مع الأشخاص ذوي الإعاقة للعمل بمبدأ كفالة مشاركة هذه الفئة مشاركة كاملة ونشطة وفاعلة بما يتوافق وحقوقهم الأساسية الواردة في الاتفاقية العالمية لحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وعدم التمييز بسبب الإعاقة مع غير المعاقين مع العمل على مناهضة كل أشكال التمييز وحظر ممارسته وبكل أنواعه وبما يؤدى إلى تكافؤ الفرص وتحقيق الاندماج الشامل في كل العمليات التعليمية والاجتماعية والعملية وفي الحياة العامة، ولكن تواجهه هذه العملية صعوبات يأتي في طليعتها ضعف الوعي المجتمعي لإشراك ومشاركة المعاقين مما يحتم الأمر العمل على تنمية الوعي المجتمعي ضمن برنامج شامل و ومنهج يسهم في إعداده وتنفيذه مختلف الجهات الإعلامية ومنظمات المجتمع المدني بما في ذلك الجمعيات الأهلية المختصة بشئون الإعاقة، والعمل علي إشاعة ثقافة جديدة تؤكد الاحترام والقبول والتمتع بالحقوق وبما يؤدى إلى توفير الرعاية والتأهيل والاندماج وإذكاء الوعي(٥).

كما قامت البحرين بوضع برامج التأهيل المرتكز على الأسرة والمجتمع ضمن سياساتها الاجتماعية وحققت البرامج تطوراً ملموساً في مجال الخدمات المقدمة للمعاقين التأهيلية والتعليمية والتدريبية ورفع درجة الوعي المجتمعي بقضايا الإعاقة ودمج المعاقين في مجتمعهم، وتتبنى دولة البحرين الأسس التالية في مجال التأهيل في المجتمع المحلى من خلال حاجة المجتمع المحلى توفير الدعم الملائم، ويشتمل قانون العمل البحريني في القطاع الأهلي تنظيماً خاصاً للمعاقين من شأنه توفير الحماية القانونية اللازمة لهم، حيث تولي وزارة العمل أهمية قصوى لاستيعاب المعاقين في سوق العمل حيث يقع على شركات ومؤسسات القطاع الخاص التزام بتوظيف نسبة معينة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويشمل هذا الإلزام أيضاً وزارات الدولة وهيئاتها وأجهزتها، كما اتخذت وزارة العمل بعض الخطوات لتفعيل وتشجيع وتطبيق هذا القانون، وذلك باحتساب من يتم توظيفه من

المعاقين، في إطار نسبة البحرنة التي تلتزم بها الشركات والمؤسسات [٦].

كما قامت الإمارات برعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال التعريف بمفهوم الإعاقة، مفهوم التأهيل وأهميته، مجالات التأهيل، ثم عرضت تجربة مركز التدخل المبكر بالشارقة الذي انشأ بالتعاون مع الأمم المتحدة عام ١٩٩٣ بهدف تطوير خدمات التدخل المبكر بجانب وجود مجموعة مشاريع منظمة الصحة العالمية واليونيسيف، كما أنشأت وزارة العمل والشؤون الاجتماعية سبع مراكز لرعاية وتأهيل المعاقين بالإضافة إلى مراكز أهلية تتبع ١٨ مؤسسة خيرية تقدم هذه المراكز خدماتها إلى ١٠٩٤مركز، ومن خلال وزارة الصحة ومستشفياتها توفرت الخدمات الصحية والعلاجية والتأهيلية إلى حوالي ٧٥١ معاق في عام ٢٠٠١ م، كما ترعى وزارة التربية والتعليم المعاقين من خلال فصول ذوى الاحتياجات الخاصة المزودة بمصادر التعلم الضرورية، ويعمل المجلس الأعلى للأسرة على تأهيل الأسرة ومساندتها ومدها بالخدمات الإرشادية الضرورية لرعاية طفلها المعاق وتقدم الوزارة لهذه الأسر المساعدات من خلال مراكزها، كما سنت تشريعات تحمى حقوق المعاقين، فصدر قانون رقم ٢٩ الصادر في عام ٢٠٠٦ الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة، ولفت أنه يتوجب على العديد من المؤسسات الضغط من أجل تفعيل القانون ووضع الخطط التنفيذية اللازمة لدعم احتياجات هذه الفئة لتدمج في المجتمع وتحصل على كافة حقوقها في التعليم والعمل، معتبراً أن إصدار القانون بحد ذاته شكل بداية طيبة ولكن بقي أن يقوم القائمين على المؤسسات المختلفة بالتكاتف من أجل تفعيله [٧].

كما قامت الكويت : بوضع خطة مقترحة تساعد المعاقين على التعليم في بيئة تربوية طبيعية، حيث ترغب اللجنة التطوعية بمشاركة الطلبة من ذوي الإعاقة في العملية التربوية في المدارس العادية، وإتاحة الفرصة لهم لقضاء إي وقت من اليوم الدراسي مع الطلبة غير المعاقين، كما تتقدم اللجنة التطوعية بطلب إتاحة الفرصة لأبنائنا المعاقين إعاقات بسيطة في التعليم في

الصفوف العادية والإبقاء في الأوضاع المعزولة بعض الإعاقات الشديدة، التي تحول دون تلبية حاجاتهم في البرامج التربوية العادية، تقدمت اللجنة التطوعية بخطة مقترحة لإمكانية التنسيق بين أعضاء اللجنة من جهة وإدارة مدارس التربية الخاصة ووزارة التربية من جهة أخرى لتطبيق الدمج التعليمي.

ومع بداية القرن الحادي والعشرين، حددت الكويت العديد من التحديات الكبيرة في مجال الدمج التعليمي لذوي الإعاقة، وهناك صعوبة في تطبيق الدمج التعليمي، فمازلت الكويت تمتلك مدارس للتربية الخاصة التي أنشئت في الستينات وتقدم خدمات تعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة في بيئة مدرسية معزولة، فإنشاء مدارس التربية الخاصة في تلك الحقبة الزمنية كان علي خلفية فلسفية تري عدم قدرة الطلبة من ذوي الإعاقة على استكمال تعليمهم العام إلا من خلال عزلهم عن اقرأنهم العاديين لتلقي البرامج التعليمية التي تتناسب واحتياجاتهم الخاصة، هذا الأمر أصبح مناقض مع تطلعات الكويت من أهمية الدمج التعليمي للمعاقين، وذلك لما لدى هؤلاء من قدرات تساعدهم على تلقي التعليم مع اقرأنهم العاديين في المدارس العامة.

وشهدت الكويت تجارب عديدة في مجال الدمج التعليمي ولكنه اقتصر على فئات معينة كدمج الطلبة بطئي التعلم في الفصول العادية في المدارس العامة وذلك منذ عام ٢٠٠٢، وتعليم بعض الأطفال من متلازمة الداون في مرحلة الروضة في التعليم العام. فقد اقتصرت كل محافظة على تخصيص مدرسة روضة واحدة فقط لدمج بعض الأطفال من تلك الفئة في الفصول العادية ذلك منذ عام ١٩٩٧.

ونفس التوجهات قامت بها **المملكة العربية السعودية**، انطلاقاً من مبادئ الشريعة الإسلامية التي تؤكد على حقوق الإنسان، تهتم المملكة بالإعاقة والمعوقين، فوضعت الخطط الوقائية والصحية والتنموية تنفذها جميع المؤسسات الحكومية والأهلية حتى أصبحت بعض المؤسسات المهتمة

بالإعاقة والمعوقين من المرجعيات العالمية المتخصصة في هذا المجال وتشترك العديد من القطاعات في المملكة في خدمة ورعاية وتأهيل المعوقين من خلال العديد من البرامج الرعاية والخدمية في إطار من التنسيق لعدم الازدواجية فى تقديم الخدمات، ونظرا لارتفاع نسبة المعاقين في المملكة العربية السعودية حيث يبلغ عدد المعاقين في المملكة ١,٢١٨,٤٠٠ معوقاً ويتم العناية بهم من خلال تقديم الخدمات الصحية والخدمات التعليمية التربوية في مراحل ما قبل المدرسة والمراحل التعليمية الأخرى، كما تقدم الخدمات التدريبية والتأهيلية والمساعدة فى توفير فرص العمل والخدمات الاجتماعية والرياضية والخدمات التكميلية مثل تهيئة وسائل المواصلات والسكن والأجهزة التقنية، وتقدم هذه الخدمات من خلال وزارة الصحة ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية ووزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال المجتمع والأسرة والتعاون بين جميع هذه الجهات، وتقدم الدولة إعانات سنوية للمعاقين الذين لم يلحقوا بالمراكز أو المسجلين بقوائم الانتظار وحسب ضوابط معينة، ونظراً لدور الأسرة في رعاية وتأهيل طفلها المعوق بالإضافة إلى ما يلقاه من خدمات أخرى تقدمها الدولة فقد اهتمت الحكومة من خلال وزارة العمل والشؤون الاجتماعية بدور هذه الأسر وأنشأت أقساما خاصة للرعاية النهارية فى مراكز التأهيل الشامل للأطفال من مرحلة الميلاد حتى سن ١٤ سنة ثم تقييم الحالة وإذا كانت صالحة للتأهيل المهني يتم توجيهها لمراكز التأهيل المهني المنتشرة في المملكة، كما تنفذ المملكة مشروع تثقيف الأمهات لصالح الطفل منذ الميلاد وحتى تسع سنوات بإشراف وزارة الصحة وتتدرب فيه الأم على طرق تعليم طفلها وكيفية التعامل معه ويتم تدريب الأم من خلال زيارة مندوبة متخصصة للأسرة ويطبق البرنامج على الطفل والأم داخل المنزل [٨].

وبالنسبة لقطر تدعم برامج التأهيل المرتكز على الأسرة والمجتمع بالخبرات والكوادر المدربة والمواد اللازمة للتأهيل حيث يوجد العديد من

المدارس والمراكز مثل مدارس التربية السمعية والبصرية وغيرها، وتنفذ برامج التأهيل المرتكز على الأسرة والمجتمع عن طريق إدارة الشؤون الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم ومؤسسة حمد الطبية، بالإضافة إلى الجمعية القطرية لرعاية وتأهيل المعاقين، كما تعقد الدورات التدريبية لأسر المعاقين في مجالات التواصل مع الصم والتوحد وغيرها لتأهيل الأسر للتعامل مع معاقيها، كما تعقد دورات تدريبية لخريجات مدارس التربية السمعية للقيام بمشاريعهن الخاصة ضمن برنامج الأسر المنتجة.

كما إن هناك لجان وطنية لذوى الاحتياجات الخاصة منبثقة عن المجلس الأعلى للأسرة للعناية بشؤون المعاقين ورسم السياسة العامة للنهوض بأحوالهم بالتنسيق مع الجهات الرسمية والأهلية ذات العلاقة، وكذلك توفير فرص العمل وكسب الرزق بالاعتماد على قدراتهم الذاتية وهي مبادرة فى تأكيد التأهيل المرتكز على المجتمع

وفي عمان قامت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالصفوف الدراسية بمراحل التعليم المختلفة من أجل تيسير وصول الأشخاص المعوقين إلى البيئة المادية،وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمي و الوصول للأشخاص المعوقين إلى التعليم في مختلف مراحله و المشاركة الفاعلة في التأهيل والعمل، تبنت سلطنة عمان مفهوم التأهيل المرتكز على الأسرة والمجتمع في عام ١٩٩٠ لتضمن وصول الخدمات والرعاية الحكومية والأهلية إلى جميع أنحاء السلطنة، وتعتمد البرامج على التعاون والتنسيق بين الجهات الحكومية والأهلية والقطاع الخاص والعمل مع المعوقين وأسرهم والمجتمع المحلى ،وتنفذ البرامج من خلال ١٢ مركز تحت مسمى مراكز الوفاء الاجتماعي التطوعي التي تعتبر مؤسسات اجتماعية تقدم خدمات رعاية لحوالي ١٠٠٠ طفل في الفئة العمرية من ٣ – ٥ سنوات تحت أشراف وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والتدريب المهني، وتعمل هذه المراكز على تدريب الأطفال المعاقين على

الاعتماد على النفس، وتعديل السلوك، وتوجيه وإرشاد الأسر، حول كيفية العناية والتعامل مع أطفالها المعاقين وتسعى المراكز إلى دمج الأطفال المعاقين فى المجتمع المحلى من خلال المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية والترفيهية والرياضية، كما تزود المراكز المعاقين بالأجهزة التعويضية، وتشرف على أعمال هذه المراكز لجان أهلية تتكون من بعض القيادات المحلية المشهود لها بالعطاء والتفاني وكذلك بعض أولياء أمور الأطفال، بجانب التوعية الإعلامية من خلال قيام الأجهزة الإعلامية والجهات المعنية بحقوق المعوقين بالتعريف والتثقيف بمختلف الوسائل بالقواعد الدولية الموحدة الصادرة عن الأمم المتحدة عام ١٩٩٤م لتحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص المعوقين وآليات ووسائل تطبيقها لضمان إيجاد فرص وصول الأشخاص المعوقين إلى التعليم في مختلف مراحله بما في ذلك توفير الأجهزة والتقنيات الحديثة التي تسهل جودة التعليم وفهم المنهج، العمل علي إدخال تعديلات منهجية وتضمين بعض العمليات كلغة الإشارة الموحدة كمادة دراسية ضمن مناهج دراسية بالتعليم العام[٩].

ثانيا: تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة في دول الخليج.

زاد الاهتمام بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في دول الخليج على مستوى صناع القرار وعلى المستوى الشعبي وخاصة في مجالات دمج المعاقين لما للدمج من أهمية كبرى للمعاقسن علي خلفية الجهود الدولية التي نادت بتطوير رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وتحقيق مبدأ المدرسة للجميع والذي يعتبر جزء من تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

كما قامت دول مجلس التعاون بالتوسع في إصدار تشريعات خاصة بالمعوقين، وإنشاء مجالس عليا لتسهيل تقديم الخدمات وحل المشكلات التي تصادف المعوقين وأسرهم، والعمل علي تطوير وإعداد وتقنين المقاييس والإختبارات في مجال الإعاقة مع دعوة المكتب التنفيذي لوزراء العمل والشئون الإجتماعية بدول مجلس التعاون الخليجي، توزيع الدليل الموحد

لمصطلحات الإعاقة والتربية بمجال رعاية وتعليم وتأهيل المعـوقين بـدول مجلس التعاون، تفعيل دور الأشخاص المعـوقين وأوليـاء أمـورهم فـي المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية وورش العمل في مجال الإعاقـة، والعمل علي إشراك المعوقين وأسرهم بمجالس إدارات الجمعيات والمؤسسات والمدارس الخاصة بالمعوقين لتوصيل صـوتهم وتقـديم الخـدمات التـي يحتاجونها(١٠).

وتعمل الرؤية الخليجية علي توفير الكوادر القادرة علي التعامـل مـع فئات الاعاقة المختلفة من خلال رفع كفاءة العـاملين فـي مجـال الإعاقـة بمختلف التخصصات من خلال المشاركة في المؤتمرات والـدورات وورش العمل، وتطوير البرامج التعليمية والتأهيلية للأشخاص المعوقين بدول مجلس التعاون الخليجي مع العمل على تطويع التقنية لصالح المعـوقين فـي دول مجلس التعاون الخليجي، وتوحيد الخدمات والإمتيازات المقدمة للمعوقين في دول مجلس التعاون الخليجي (١١) .

كما حددت رؤية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بدول الخليج، ففي الدورة السابعة عشرة لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعيـة بـدول مجلـس التعاون لدول الخليج العربية، المنعقدة في الرياض بالمملكة العربية السعودية، في شهر رجب ١٤٢١هـ الموافق لشهر أكتوبر ٢٠٠٠م، تم اعتماد الـدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة، باعتباره مرجعاً علمياً معتمداً، يستهدف توحيد لغة العلم والعمل في مختلف قطاعات التعامل مـع الإعاقـة والمعوقين(١٢).

١- التشريعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في دول الخليج:

يعتبر الدليل الموحد للإعاقة خطوة هامة في تحديد التشريعات المرتبطة بذوي الاحتياجات الخاصة في دول الخليج العربي حيث يهدف إلي :- (١٣)

- توفير معجم موحد لمصطلحات الإعاقة، والتربية الخاصة، والتأهيل ليكون دليلاً علمياً شاملاً ومعتمداً في مجالات رعاية الأشخاص المعوقين وتأهيلهم.
- إزالة الغموض الذي يكتنف المصطلحات المتداولة في أدبيات التربية الخاصة والتأهيل العربية، وتصويب الأخطاء الشائعة فيها، وإضافة مصطلحات جديدة أو بديلة حسب الحاجة.
- الإسهام في تطوير لغة علمية مشتركة تسهل عمليات التواصل ويقبلها ويستخدمها كل من الممارسين والباحثين، وغيرهم من المهتمين بالإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل.
- توفير أداة من أدوات التقريب المنشود بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية بوجه خاص، وبين سائر الدول العربية بوجه عام بحيث تحقق الإجماع في الرأي وتسهم في تدعيم صيغ التعاون والتنسيق بين المشتغلين في مجالات التربية الخاصة والتأهيل.
- التفاعل مع أدبيات التربية الخاصة والتأهيل العربية وإغناؤها بالمفاهيم والمصطلحات الحديثة المتداولة في الأدبيات العالمية.
- الإسهام في تطوير الخدمات المقدمة للأشخاص المعوقين وذلك من خلال توفير مرجع يستعين به الممارسون والإداريون وأولياء الأمور......... وغيرهم من ذوي العلاقة.

ويتضمن هذا الدليل مصطلحات تتعلق بما يلي: (١٤)

- تعريف مهنة التربية الخاصة من حيث تعريفها ومجالاتها والأسس التي تستند إليها والمبادئ التي تقوم عليها، والقضايا والتوجهات الراهنة المتصلة بتنفيذ خدماتها وبرامجها.
- فئات الإعاقة الرئيسية من حيث تعريفاتها وأسبابها وتصنيفاتها والاعتبارات التربوية والنفسية الخاصة بكل منها.
- مناهج التربية الخاصة وأساليبها من حيث تصميمها وتنفيذها.

- التأهيل من حيث أشكاله وعناصره ووظائفه.
- استراتيجيات تعديل سلوك الأشخاص المعوقين في الأوضاع التطبيقية المختلفة.
- المفاهيم والإجراءات الطبية والطبية المساندة والنفسية والتربوية والاجتماعية، ذات العلاقة بالإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل.

وبناء على ذلك وفي ضوء الأهداف التي يتوخى تحقيقها، فإن الدليل يشتمل على أكثر من ألف ومائتي مصطلح موزع على اثني عشر باباً يضم كل منها المصطلحات ذات الطبيعة المشتركة والمتجانسة التي تشكل مجالاً مستقلاً ومتكاملاً نسبياً من مجالات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل على النحو المبين أدناه (١٥).

- الباب الأول التربية الخاصة ويتضمن ١٤٧ مصطلحاً وتعريفاً
- الباب الثاني التخلف العقلي ويتضمن ٨٨ مصطلحاً وتعريفاً
- الباب الثالث صعوبات التعلم ويتضمن ٨٢ مصطلحاً وتعريفاً
- الباب الرابع الإعاقة البصرية ويتضمن ١٢٣ مصطلحاً وتعريفاً
- الباب الخامس الإعاقة السمعية ويتضمن ١٢٣ مصطلحاً وتعريفاً
- الباب السادس الإعاقة الجسمية ويتضمن ١٣١ مصطلحاً وتعريفاً
- الباب السابع اضطرابات الكلام واللغة ويتضمن ٨٥ مصطلحاً وتعريفاً
- الباب الثامن الاضطرابات السلوكية ويتضمن ٨٤ مصطلحاً وتعريفاً
- الباب التاسع المناهج والأساليب في التربية الخاصة ويتضمن ١١٤ مصطلحاً وتعريفاً.
- الباب العاشر التأهيل ويتضمن ١١٧ مصطلحاً وتعريفاً الباب الحادي عشر تعديل سلوك الأشخاص المعوقين ويتضمن ٧٠ مصطلحاً وتعريفا.
- الباب الثاني عشر مصطلحات أخرى ذات علاقة ويتضمن ٩٩ مصطلحاً وتعريفاً

وفي الجزء الأخير، يشتمل الدليل على قائمة بأهم المراجع التي تمت الاستعانة بها، وكشافين للمصطلحات أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الانجليزية مرتبين حسب الحروف الهجائية ومحددين رقم كل مصطلح ضمن الباب الوراد فيه.

بجانب التشريعات في دول الخليج بصفة عامة فإن هناك تشريعات محلية لكل دولة، ففي **السعودية** صدر نظام رعاية المعوقين بموجب المرسوم الملكي بالرقم (م/٣٧) وتاريخ ١٤٢١/٩/٢٣هـ يقضي بالموافقة على قرار مجلس الوزراء بالرقم (٢٢٤) وتاريخ ١٤٢١/٩/١٤هـ الخاص بإقرار النظام تتويجاً لكافة الجهود الرائدة في مجال رعاية المعوقين وتأهيلهم [١٦].

ينشأ مجلس أعلى لشؤون المعوقين، يرتبط برئيس مجلس الوزراء ويؤلف على النحو الآتي:

رئيس يصدر باختياره أمر ملكي، وعضوية كل من وزير العمل والشؤون الاجتماعية- وزير الصحة- وزير المعارف- وزير المالية والاقتصاد الوطني- الرئيس العام لتعليم البنات- وزير التعليم العالي وزير الشؤون البلدية والقروية- أمين عام المجلس- اثنين من المعوقين، وأثنين من رجال الأعمال المهتمين بشؤون المعوقين، وأثنين من المختصين بشؤون الإعاقة يعينون من قبل رئيس مجلس الوزراء بناء على ترشيح رئيس المجلس الأعلى لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد، ولرئيس المجلس الأعلى أن ينيب عنه أحد الأعضاء في حالة غيابه[١٧]. وحددت أدوار للمجلس الأعلى بالتنسيق مع الجهات المُختصة للشروط والمواصفات الهندسية الخاصة باحتياجات المعوقين في أماكن التأهيل والتدريب والتعليم والرعاية والعلاج، وفي الأماكن العامة وغيرها من الأماكن التي تستعمل لتحقيق أغراض هذا النظام على أن تقوم كل جهة مختصة بإصدار القرارات التنفيذية اللازمة لذلك[١٨].

وبالنسبة **للكويت** فإن تطبيق وزاره التربية لقانون رقم ١١ لسنه ١٩٦٥ في شأن التعليم الإلزامي على فئة الأطفال المعاقين، والذي نص في مادته الرابعة على إلزام ذوي العاهات البدنية أو الحسيه (سمعيه - بصريه - عقليه) بالانتظام في مدارس التربية الخاصة طالما أنهم قادرين على متابعة الدراسة به، وكان لتطبيق ذلك القانون أثره الكبير في ازدياد عدد مدارس التربية الخاصة وتطور الوسائل والتقنيات المستخدمة في تدريب وتعلي وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة , وأيضا في تطوير الفلسفة التعليمية والتربوية لذوي الاحتياجات الخاصة مع ما يتماشى والتوجه العالمي الجديد والمتجدد في هذا المجال[١٩].

كما اهتمت دولة **الامارات العربية المتحدة** بسن قوانين تتناسب مع طبيعة الاعاقة، ومنها القانون الاتحادي رقم (٢٩) لسنة ٢٠٠٦ في شأن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث استبدلت عبارة (ذوي الاحتياجات الخاصة) الواردة في عنوان القانون الاتحادي رقم (٢٩) لسنة ٢٠٠٦ المشار إليه بكلمة (المعاقين)، عملا علي تحديد نوعية الخدمات ومصادر الدعم بما يتناسب مع طبيعة الاعاقة [٢٠].

كما أولت **سلطنة عمان** اهتماما كبيراً بالتشريعات المرتبطة بذوي الاحتياجات الخاصة كان أبرزها المرسوم السلطاني رقم ٦٣ / ٢٠٠٨ بإصدار قانون رعاية وتأهيل المعاقين والذي حدد مفاهيم كثيرة ارتبطت بالإعاقة والشخص المعاق والجهات المختصة بتعليم وتأهيل وجودة التعليم المعاقين، وكذلك أوجه التعاون مع مراكز التأهيل مع تحديد كيفية إعداد الكوادر اللازمة لتأهيل المعاقين في سلطنة عمان وتدريبهم بما يمكنهم من الكشف المبكر عن الإعاقات وتقديم المساعدات والخدمات المناسبة للمعاقين، فأكدت المادة السابعة علي توفر الدولة الخدمات التعليمية للمعاقين بما يتناسب مع قدراتهم الحسية والجسدية والذهنية، وأكدت المادة الخامسة من القانون علي يتمتع المعاقون بالرعاية الصحية الوقائية والعلاجية التي تقدمها الدولة

بما فيها الأجهزة التأهيلية والتعويضية التي تساعدهم على الحركة والتنقل والتعليم والتدريب وغيرها، وذلك وفقاً للقواعد والإجراءات التي يصدر بها قرار من الوزير بعد التنسيق مع الجهات المعنية، كما نصت المادة السادسة علي أن تساعد الوزارة فى توفير التجهيزات المناسبة للمعاق بمساكن الأسر غير القادرة على توفير هذه التجهيزات[٢١].

وبالنسبة للبحرين فإن هناك العديد من التشريعات حيث أقر مجلس الشوري مؤخرا أول مشروع قانونٍ للتعليم وقد تضمن هذا القانون في بعض مواده علي توفير الرعاية والخدمة التعليمية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة والعمل علي دمج هذه الفئة في التعليم النظامي وتوفير الكوادرالتعليمية المتخصصة لرعايتهم، إضافة إلي الاقتراح بقانون بشأن رعاية المعاقين الذي يناقشه مجلس النواب حاليا، ويهدف هذا المقترح وهو الأول من نوعه في البلاد يهدف إلي حماية ذوي الإعاقة من التهميش والتمييز وحفظ حقوقهم في مجال التعليم والصحة والثقافة والتأهيل والعمل والإسكان ومختلف مجالات الحياة الأخرى، حيث تنص المادة الأولى من النظام الأساسي على ان الجمعية قد تأسست بدولة البحرين في عام ١٩٩٩م تحت قيد رقم ١٢٢/ ج / ث.أ.ج.ع. طبقاً لأحكام قانون الجمعيات والأندية الإجتماعية والثقافية والهيئات الخاصة العاملة في ميدان الشباب والرياضة والمؤسسات الخاصة. الصادر بالمرسوم بقانون رقم (٢١) لسنة ١٩٨٩م والقرارات الوزارية الصادرة تنفيذاً له، وتسجل الجمعية بوزارة العمل والشئون الإجتماعية وتثبت الشخصية الإعتبارية للجمعية من تاريخ نشر تسجيلها في الجريدة الرسمية طبقاً لاحكام القرار الوزاري رقم (٢) لسنة ١٩٩٠ في شأن تنظيم سجل قيد الجمعيات والأندية الإجتماعية والثقافية الخاضعة لإشراف وزارة العمل و الشئون الإجتماعية مقر الجمعية و مركز إدارتها بمدينة المنامة – بدولة البحرين ولايجوز للجمعية الإشتغال بالسياسة أو الدخول في مضاربات مالية كما لا يجوز أن تنتسب أو تشترك أو تنضم

جمعية او هيئة أو ناد أو إتحاد مقره خارج دولة البحرين بدون إذن مسبق من وزارة العمل و الشئون الإجتماعية بذلك (٢٢).

كما قامت دولة قطر بإصدار قانون رقم ٢٠٠٤/٢ بشأن ذوي الاحتياجات الخاصة والذي تألف من ١٤ مادة حددت العديد من المفاهيم المرتبطة بالشخص المعاق والتربية الخاصة والتأهيل، وتوفير الخدمات الطبية الوقائية والعلاجية والصحية والنفسية، وتوفير التقارير الطبية الخاصة، والعمل توعية المواطنين بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على تقديم العون اللازم لهم وحسن معاملتهم واندماجهم في المجتمع، وتقديم البرامج التعليمية والتأهيلية المناسبة، وبرامج التربية الخاصة وتوفير / وإعداد الكوادر الفنية المؤهلة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (٢٣).

٢- جوانب الرعاية المدرسية لذوي الاحتياجات الخاصة في دول الخليج. . .

هناك العديد من جوانب الرعاية المدرسية لذوي الاحتياجات الخاصة سواء الرعاية الاجتماعية أوالصحية أو التعليمية في دول الخليج سواء من خلال العمل المشترك أو من خلال جهود بعض الدول الخليجية.

- **الرعاية الصحية:**

تتركز الرعاية الصحية في الجوانب التالية :- (٢٤)

أ- تقديم الخدمات الوقائية والعلاجية والتأهيلية، بما فيها الإرشاد الوراثي الوقائي، وإجراء الفحوصات والتحليلات المختلفة للكشف المبكر عن الأمراض، واتخاذ التحصينات اللازمة.

ب- تسجيل الأطفال الذين يولدون وهم أكثر عرضة للإصابة بالإعاقة، ومتابعة حالاتهم وإبلاغ ذلك للجهات المختصة.

ج- العمل من أجل الارتقاء بالرعاية الصحية للمعوقين واتخاذ ما يلزم لتحقيق ذلك.

د- تدريب العاملين الصحيين وكذلك الذين يباشرون الحوادث على كيفية التعامل مع المصابين وإسعافهم عند نقلهم من مكان الحادث.

هـ- تدريب أسر المعوقين على كيفية العناية بهم ورعايتهم.

ففي **السعودية** هناك برامج ضمان صحي حكومي للمعوقين، مع إضافة خدمات علاج المعوقين ضمن الخدمات المغطاة من شركات التأمين، تخصيص وحدات في المستشفيات الرئيسة لعلاج ورعاية إصابات الحوادث، وخاصة إصابات الحبل الشوكي، مع اعتماد برامج لتدريب موظفي الهلال الأحمر وطوارئ المستشفيات للتعامل مع إصابات الحوادث للتخفيف من مضاعفات الإعاقة، مع التوسع في توفير مراكز صناعة الأجهزة التعويضية والوسائل المساعدة وصيانتها(٢٥).

وبالنسبة **للكويت** فإن الرعاية الطبية تشمل العديد من الجوانب تتمثل في عمليات الحد من الاعاقة من خلال الإرشاد الوراثي قبل الزواج وقبل الحمل، كما تسير الخدمات الطبية جنبا إلي جنب مع العديد من العمليات العلاجية مثل العلاج النفسي للشخص المعاق، حيث تؤمن الدولة للأشخاص المعاقين الخدمات العلاجية الطبية المستمرة بداخل البلاد أو خارجها عند الضرورة مع تقديم الخدمات الوقائية بصورة مناسبة وتعمل على الحد من أسباب الإعاقة خلال فترة الحمل وبعد الولادة (٢٦).

وبالنسبة **للامارات العربية المتحدة**، فإن الفئات الخاصة تحظي بالعديد من الاهتمام في الجوانب المرتبطة بهم من خلال المنظور المتكامل لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، لذا عمدت إلى وضع الأسس والمنطلقات وإلى إقامة المشاريع والمؤسسات التي تعني بشؤون المعوقين وتعمل على تأهيلهم وتوفير الفرص والإمكانيات للعلاج والرعاية الطبية والنفسية والاجتماعية للمعوق، وقد نص الدستور المؤقت للدولة في المادة (١٦) على أن (يشمل المجتمع برعايته الطفولة والأمومة ويحمي القصر وغيرهم من الاشخاص العاجزين عن رعاية أنفسهم سبب من الأسباب كالمرض العجز أو الشيخوخة أو البطالة الإجبارية ويتولي مساعدتهم وتأهيلهم لصالحهم وصالح المجتمع)(٢٧).

كما تقدم **مملكة البحرين** استراتيجية متكاملة للأطفال المعاقين في الحصول على الرعاية الصحية المناسبة والتمتع بأفضل مستوى صحي يمكنهم بلوغه، بجانب الانتفاع من مرافق علاج الأمراض وإعادة التأهيل، وتتخذ لتحقيق ذلك التدابير المناسبة مثل (توفير المساعدة الطبية والرعاية الصحية اللازمتين لجميع الأطفال، ومكافحة الأمراض وسوء التغذية، وتزويد جميع قطاعات المجتمع، ولا سيما الوالدين والطفل بالمعلومات الأساسية المتعلقة بصحة الطفل وتغذيته، والوقاية من الحوادث، وتطوير الرعاية الصحية الوقائية والإرشاد المقدم للوالدين، وإلغاء الممارسات التقليدية التي تضر بصحة الأطفال)[٢٨].

وبالنسبة **لسلطنة عمان** فإن هناك العديد من أوجه الرعاية الصحية داخل المدارس العمانية، وقد أكد قانون رعاية وتأهيل المعاقين رقم ٦٣ / ٢٠٠٨ والذي أقر في مادته الخامسة بأن يتمتع المعاقون بالرعاية الصحية الوقائية والعلاجية التي تقدمها الدولة بما فيها الأجهزة التأهيلية والتعويضية التي تساعدهم على الحركة والتنقل والتعليم والتدريب وغيرها، وذلك وفقاً للقواعد والإجراءات التي يصدر بها قرار من الوزير بعد التنسيق مع الجهات المعنية [٢٩].

وبالنسبة **لقطر** فإن خدمات الصحة المدرسية للمعاقين بدأت مع بداية تقديم الخدمات المدرسية بالمدارس القطرية في عام ١٩٥٤م، وكانت حينذاك قسمًا تابعًا لوزارة التربية والتعليم، وفي عام ١٩٦١م تم إعادة تشكيل القسم الطبي للصحة المدرسية وتحول إلى إدارة الصحة المدرسية والتثقيف الصحي، ومن خلال هذه الإدارة تم تقديم الكثير من الخدمات الصحية العلاجية والوقائية لطلاب المدارس وهيئة التدريس في جميع مدارس الدولة خارج وداخل مدينة الدوحة، وفي عام ١٩٩٠م انضمت خدمات الصحية المدرسية إلى وزارة الصحة العامة وتحت إشراف إدارة الرعاية الصحية الأولية وما زالت إلى الآن، وتهدف خدمات الصحة المدرسية إلى تحسين

الحالة الصحية لطلاب المدارس، بجانب التعرف على الاحتياجات الصحية لطلاب المدارس، والعمل علي تجنب ظهور المشاكل والأخطار الصحية بين الطلاب، مع التقييم والمتابعة المستمرة للحالة الصحية للطلاب وتقديم الرعاية الصحية اللازمة لفئة الطلاب المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لثلاث أبعاد رئيسية تتمثل في (تقديم خدمات صحية – تربية صحية وتثقيف صحي يتناسب مع البيئة المدرسية) (٣٠).

- **الرعاية التعليمية:**

تتشابة جوانب الرعاية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في دول الخليج العربي سواء من ناحية الدعم المدرسي وتوفير المعينات والوسائط التعليمية أو من حيث التوجهات التربوية المتمثلة في اتباع الوسائل التعليمية الحديثة أو اتباع أساليب غير تقليدية مثل جودة التعليم والدمج والتطبيع والتالف وغيرها من الأساليب التعليمية للمعاقين.

ففي **المملكة العربية السعودية** يتم تقديم الخدمات التعليمية والتربوية للمعاقين في جميع المراحل (ما قبل المدرسة، والتعليم العام، والتعليم الفني، والتعليم العالي) بما يتناسب مع قدرات المعوقين واحتياجاتهم، وتسهيل التحاقهم بها، مع التقويم المستمر للمناهج والخدمات المقدمة في هذا المجال ، وتشمل البرامج التي تسهم في تنمية قدرات المعوق، لتحقيق اندماجه بشكل طبيعي في مختلف نواحي الحياة العامة، ولتقليل الآثار السلبية للإعاقة، وتشمل تقديم الخدمات التدريبية والتأهيلية بما يتفق ونوع الإعاقة ودرجتها ومتطلبات سوق العمل، بما فيذلك توفير مراكز التأهيل المهني والاجتماعي، وتأمين الوسائل التدريبية الملائمة (٣١).

وبالنسبة **للكويت** فإن هناك العديد من أشكال الرعاية التعليمية يتم تقديمها من خلال مدارس التربية الخاصة تعمل على تحقيق الأهداف التربوية ومن أهمها: (٣٢)

- العمل على تذليل الصعوبات التي يواجهها المعاق والتي تحول دون الاستفادة من المناهج التعليمية المختلفة وفقا لنوع الإعاقة (مناهج- تقنيات تربوية – معينات سمعيه وبصريه وحركيه).

- إكساب المعاق جميع المهارات التي تهيئه وتمكنه من الحياة المستقلة سواء في مجالات الحركة أو العلاقات الاجتماعية أو بناء الأسرة أو الأنشطة الترويحية أو غير ذلك من المجالات.
- تزويد المعاق بجميع الأشكال المتاحة والممكنة للتعلم البديل وإتقان الأساليب التعويضية التي تقع في نطاق قدرته في ظل الظروف الخاصة للإصابة التي أصيب بها.
- اكتساب المعاق جميع المهارات الاجتماعية التي تمكنه من تحقيق ذاته والثقة بها من جهة، وبناء العلاقات الاجتماعية السوية مع غيره من أفراد مجتمعه من جهة أخرى، بما يسمح له بأقصى قدر ممكن من الاندماج في هذا المجتمع.
- تنمية الإمكانات العقلية والجسمية والاجتماعية للمعاق إلى أقصى ما تسمح به قدراته الفعلية دون فرض قيود من أي نوع تؤدي إلى الحد من هذا النمو.
- تزويد المعاق بالمهارات المهنية التي تمكنه من ممارسة عمل يتقنه ويتفق مع الخصائص التي تفرضها الإعاقة مع الأخذ بعين الاعتبار جميع مظاهر التقدم التكنولوجي في المجالات المهنية المختلفة.
- العمل على تحقيق تحسن في حالة الطالب المعاق باستخدام جميع الوسائل الممكنة خاصة في حالات الإصابة الشديدة أو المتعددة، بغض النظر عن أي شكل من أشكال المقارنة بين هذا الطالب وغيره من الطلبة.

وبالنسبة لدولة الأمارات فإن الرعاية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة تتركز علي الجوانب التالية :- [٣٣]

- تشخيص حالة المعوق للكشف عن استعداداته وقدراته العقلية والجسمانية لرسم برامج الرعاية والتوجيه التربوي والمهني لتنمية تلك القدرات والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن.

- تدريب المعوق على اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية من قراءة وكتابة وحساب عن طريق برنامج تعليمي يتكيف مع مظاهر الإعاقة وآثارها على قدرات الفرد التحصيلية .
- تنمية الوعي الصحي واكتساب العادات الصحية السليمة عن طريق برنامج متكامل للتربية الصحية والوقاية من الأمراض والحوادث.
- تحقيق التكيف والاستقلال الذاتي وتنمية الشعور بالقيمة الذاتية والتوافق النفسي عن طريق برنامج متكامل للإرشاد والتوجيه والصحة النفسية.
- تحقيق التوافق الاجتماعي وتنمية وتشجيع ميول الفرد للتعامل مع الآخرين عن طريق المشاركة في أوجه النشاط الاجتماعي والمواقف والخبرات الاجتماعية المناسبة.
- تنمية وتشجيع مجموعة من الميول والهوايات لدى المعوقين بما يساعد على إثراء حياتهم ويشغل أوقات فراغهم، عن طريق برنامج للنشاط الترفيهي، والترويحي، والاجتماعي، يكون معنياً بالمواقف الثقافية والفنية والرياضية التي تساعد على تنمية القدرات والاندماج الاجتماعي.
- الإعداد والتدريب المهني لاكتساب المهارات المهنية التي تمكن الفرد من الالتحاق بوظيفة أو ممارسة عمل مناسب، وتحقيق قدر مناسب من الاستقلال الاقتصادي، والتوافق المهني عن طريق برنامج للتوجيه والإعداد والتدريب المهني، يتناسب مع قدرات وميول الفرد من ناحية ومع احتياجات سوق العمل من ناحية أخرى، وفي إطار القيم الاجتماعية السائدة.

وبالنسبة لعمان فإن الأهداف التعليمية التربوية للمدرسة العمانية تتركز علي الجوانب الاتية :- (٣٤)

- توفير الخدمة التعليمية وتزويد الطلاب المعاقين بالمهارات الأكاديمية التي تناسب قدراتهم ومستوى التحصيل.

- العمل علي دمج الطلاب المعاقين ضمن الإطار الاجتماعي للمجتمع والتعامل معهم على نفس قدر التعامل مع الأسوياء
- تأهيل الطلاب المعاقين عمليا وفنيا وتربويا للعمل في المجالات المناسبة لقدراتهم وإمكانياتهم من أجل بناء مستقبلهم.
- تبصير أسر الطلبة المعاقين بمسببات الإعاقة وتعريفهم بأفضل سبل التعامل مع أبنائهم.
- بث الثقة في نفس الطالب المعاق ومساعدته على تقبل إعاقته وذلك من خلال تحسين العلاقات الاجتماعية بينه وبين أفراد مجتمعه.

وبالنسبة لقطر فإن الرعاية التعليمية تسير وفق لسياسة الدعم التعليمي الإضافي التي ينتهجها المجلس الأعلى للتعليم في قطر عملا علي تحقيق الحصول على كامل الخبرات التعليمية للتلاميذ المعاقين كباقي أقرانهم، رغم أن الأمر أحياناً قد يتطلب من المدارس توفير بعض الترتيبات الخاصة لتسهيل حصول هؤلاء الطلبة على هذه الخبرات وفق ثلاث مستويات للدعم هي :

- المستوى الأول مبني على الصف، يعد هذا المستوى الأول من الدعم الذي يقتضي إجراءات التخطيط إجراءات التخطيط وتوفير أساليب تدريس وإجراءات التقييم واستراتيجيات إعداد تقارير تتواءم مع احتياجات التعلم لدى جميع الطلبة بمن فيهم الطلبة ذوي الإعاقة. وقد يتطلب الأمر في هذا المستوى توفير بعض التسهيلات الإضافية كي يتمكن الطلبة ذوو الإعاقة من المشاركة في الحياة المدرسية بشكل كامل يستجيب لاحتياجاتهم الفردية .
- المستوى الثاني: يقتضي هذا المستوى إتباع أسلوب تعاوني في عملية التدريس وتشاور مع الأفراد المختصين في المدرسة لدعم الطلبة ذوي الإعاقة ممن يحتاجون إلى مقدار أكبر من الدعم، إلى جانب ما يتم تقديمه في المستوى الأول .

- المستوى الثالث: إضافة إلى المستويين الأول والثاني، يتطلب هذا المستوى توفير أساليب تدريس مكثفة وعادة ما يستدعي الاستعانة بأخصائيين .

أما **البحرين** فإن وزارة التربية والتعليم قد أنهت استعداداتها لإجراء عملية حصرأعداد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع مدارس مملكة البحرين بهدف التأكد من ضمان حصول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على الرعاية التي يحتاجونها بما يتناسب مع نوع الإعاقة، وقد قامت بإعداد استمارة خاصة بهذا الغرض لحصر مشاكل التعلم لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وما يصاحبها من صعوبات وتأخر دراسياً بالإضافة إلى حالات التخلف العقلي البسيط ومتلازمة داون الذين يتم تحديدهم حسب التقريرالطبي الرسمي الصادر من مستشفى الطب النفسي بوزارة الصحة، بالإضافة إلى حصر مشاكل التواصل المتعلقة بصعوبة النطق والكلام والمشاكل الحسية لحالات الصم وكف البصر ومشكلات الإعاقة الجسدية التي يحددها التقرير الطبي الرسمي [٣٥].

٣ـ أسلوب إدارة التربية الخاصة في مدارس المعاقين بدول الخليج:

تركز إدارة التربية الخاصة في دول الخليج علي بعض الجوانب التي ترتبط بالسياسات التعليمية المتبعة بدول الخليج سواء من النواحي التنظيمية المرتبطة بمدارس ذوي الاختياجات الخاصة مثل النور للمعاقين بصريا والأمل للمعاقين سمعيا والتربية الفكرية للمعاقين عقليا، أو بعض التغيرات التي طرأت علي اسلوب إداراة التربية الخاصة نتيجة سياسات الدمج وما يتبعها من تغيرات إدارية.

وتعتبر **السعودية** من أكثر دول الخليج تحديدا لاسلوب التربية الخاصة، فيختص المجلس الأعلى برسم السياسة العامة في مجال الإعاقة وتنظيم شؤون المعوقين، ويعمل علي إصدار اللوائح والقرارات اللازمة لتنفيذ هذا النظام، بجانب اقتراح تعديل النصوص النظامية المتعلقة بشؤون المعوقين في

المجالات المختلفة، وإقتراح القواعد الخاصة بما يقدم لهم، أو لمن يتولى رعايتهم من مزايا أو إعانات مالية أو غيرها، واقتراح فرض الغرامات أو تعديلها، بالاضافة إلي متابعة تنفيذ هذا النظام ولوائحه، ومتابعة تنفيذ ما يتعلق بشؤون المعوقين في الأنظمة واللوائح الأخرى مع دراسة التقارير السنوية التي تصدرها الجهات الحكومية المعنية فيما يتعلق بما تم إنجازه في مجالات وقاية المعوقين وتأهيلهم ورعايتهم، واتخاذ اللازم بشأنه (٣٦).

وبالنسبة للإدارة التربية الخاصة في **الكويت** والتي تم انشاؤها في عام ١٩٥٥ وبدأت بمعهد وحيد للمعاقين بصريا ثم توسعت لتشمل كافة الاعاقات ذلك بعد أن زاد عدد الإعاقات ونوعيتها، وكذلك بعد أن زاد الوعي عند المجتمع بضرورة أن يمنح ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في الرعاية التعليمية، وتتبع إدارة مدارس التربية الخاصة قطاع التعليم النوعي بوزارة التربية حيث يرتكز دورها في الإشراف والتخطيط والمتابعة لتربية وتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. كما وتعتمد على الربط بين الفلسفة العامة للتربية وبين فلسفة التربية الخاصة للأخذ بيد أبنائها من ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق ذاتهم وصقل شخصيتهم بكافة جوانبها الجسمية والحركية واللغوية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وذلك وفقا للأسس التربوية السليمة وإكسابهم المعلومات والمفاهيم والمهارات التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم بقدر الإمكان ومع زيادة عدد المعاهد رأى المسئولون أن يتم تجميع هذه المعاهد في مجمع واحد ليكون تحت أسس تربوية واضحة خاضعة لإدارة التربية الخاصة، فإدارة مدارس التربية الخاصة تعمل على تحقيق أهداف تربوية من أهمها (٣٧):

- العمل على تذليل الصعوبات التي يواجهها المعاق والتي تحول دون الاستفادة من المناهج التعليمية المختلفة وفقا لنوع الإعاقة من مناهج، تقنيات تربوية، معينات سمعيه وبصريه وحركيه.

- إكساب المعاق جميع المهارات التي تهيئه وتمكنه من الحياة المستقلة سواء في مجالات الحركة أو العلاقات الاجتماعية أو بناء الآسرة أو الأنشطة الترويحية أو غير ذلك من المجالات.
- تزويد المعاق بجميع الأشكال المتاحة والممكنة للتعلم البديل وإتقان الأساليب التعويضية التي تقع في نطاق قدرته في ظل الظروف الخاصة للإصابة التي أصيب بها.
- اكتساب المعاق بشكل مدروس ومنظم جميع المهارات الاجتماعية التي تمكنه من تحقيق ذاته والثقة بها من جهة، وبناء العلاقات الاجتماعية السوية مع غيره من أفراد مجتمعه من جهة أخرى، بما يسمح له بأقصى قدر ممكن من الاندماج في هذا المجتمع
- تنمية الإمكانات العقلية والجسمية والاجتماعية للمعاق إلى أقصى ما تسمح به قدراته الفعلية دون فرض قيود تؤدي للحد من هذا النمو .
- تزويد المعاق بالمهارات المهنية التي تمكنه من ممارسة عمل يتقنه ويتفق مع الخصائص التي تفرضها الإعاقة مع الأخذ بعين الاعتبار جميع مظاهر التقدم التكنولوجي في المجالات المهنية المختلفة.
- العمل على تحقيق تحسن في حالة الطالب المعاق باستخدام جميع الوسائل الممكنة خاصة في حالات الإصابة الشديدة أو المتعددة، بغض النظر عن أي شكل من أشكال المقارنة بين هذا الطالب وغيره من الطلبة.

وبالنسبة لإدارة التربية الخاصة في الامارات فإن هناك هيكل منظم يتمثل في مدير المركز ونائبه بجانب رؤساء الأقسام الخمسة مثل (قسم المكفوفين – قسم الصم والبكم – قسم المقعدين – قسم المتخلفين عقليا – قسم التأهيل المهني)، بجانب الأخصائيون الاجتماعيون والأخصائيون النفسيون، بجانب المدرسون ومساعدوهم، ويضاف لذلك الهيئة الطبية وتشمل : الطبيب، التمريض، أخصائيو العلاج الطبيعي، أخصائيو عيوب النطق والكلام، الفنيون ويشملون (فنيو تشغيل وصيانة الأجهزة التعويضية

والوسائل السمعية والبصرية – فنيو فحص السمع – المدرسون المهنيون – فنيو تشغيل أجهزة برايل للطباعة) بجانب أمناء المكتبات ،المشرفات والمشرفون الإدرايون والسكرتارية [٣٨].

أما عمان فتعتمد الإدارة الفاعلة لبرامج التربية الخاصة بالضرورة على توفر معلومات دقيقة وحديثة عن برامج رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة علي اعتبار أن هذه المعلومات تحدد العديد من جوانب تنظيم الخدمات وبالتالي متابعة تقييم مدى فعاليتها والتخطيط للمستقبل وغير ذلك من الأهداف المرتبطة بإدارة التربية الخاصة في عمان، وبالتالي تسعي عمان لتوفير الكوادر البشرية لتتعامل مع العديد من الجوانب المرتبطة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة نظرا لأن جمع المعلومات والمحافظة عليها وتحديثها وتحليلها يتطلب جهود كبيرة علي الصعيدين البشري والمادي، وبالتالي تم تطوير عدد من نظم المعلومات الخاصة بمتابعة المعلومات وتحليلها، بحيث تفعيل الاتصال التربوي من خلال الوسائط التكنولوجية الحديثة [٣٩]

وبالنسبة لإدارة التربية الخاصة في قطر فإنها تقوم تتسق مع رؤية المجلس الاعلى للتعليم لحرصة على الالتزام بمبدأ الشمولية فى التعليم وإزالة العوائق التى تحول دون تعليم جميع فئات الطلبة، واشراك جميع عناصر المجتمع التعليمى بمن فيهم الطلبة والمعلمين وأولياء الامور وأفراد المجتمع وتقديم الدعم لهم، ويظهر جليا وواضحا ضرورة اصدار هذا الدليل لصعوبات التعلم أو بالأحرى دليل الدعم التعليمي الاضافي للوقوف على الاعراض الاكاديمية لهؤلاء الطلاب ودعمهم ومناقشة احتياجاتهم التعليمية وهذا ما ينادي به المجلس الاعلى للتعليم من أن لكل طالب الحق بالحصول على تعليم شامل ومتوازن يتناسب مع احتياجاته الخاصة، كما توجد ثلاثة مستويات للدعم (المستوى الاول) ويتمثل في الاهتمام الصفي و أساليب تدريس واجراءات تقييم واستراتيجيات تتواءم مع احتياجات التعلم لجميع الطلبة، و(المستوى الثاني) الذي يتبع أسلوب تعاوني في عملية التدريس

وتشاور مع الافراد المختصين في المدرسة لدعم الطلبة الذين بحاجة الى مقدار أكبر من الدعم الى جانب ما يقدمة المستوى الاول، و(المستوى الثالث) حيث إنه وبجانب ما يقدمة المستويين الاول والثانى يتطلب هذا المستوى توفير أساليب تدريس مكثفة وعادة ما يستعي الاستعانة بإخصائيين(٤٠).

أما **مملكة البحرين** فإنها تعمل من خلال سياسة عامة لتأهيل المعوقين وتتولي المؤسسة الوطنية لخدمات المعوقين اقتراح التشريعات وإعداد الأبحاث والدراسات وهناك اليات لعمل إدارات التربية الخاصة تتولي عمل مايلي (٤١):-

- اقتراح السياسة العامة لرعاية المعوقين .
- اقتراح التشريعات اللازمة لرعاية وتأهيل المعوقين .
- إعداد الدراسات عن المعوقين في البحرين
- تأسيس المشروعات اللازمة لتمويل أنشطة رعاية وتأهيل المعوقين.
- التعاون مع المؤسسات القائمة في البلاد والإقليمية والعالمية العاملة في مجال المعوقين أو ذات العلاقات بأهداف المؤسسة.
- اقتراح الإجراءات اللازمة لتنفيذ البرنامج المعدة للمعوقين.
- إقامة الندوات والمؤتمرات المتخصصة ذات العلاقة برعاية وتأهيل المعوقين.

ثالثا : قواعد الالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة في دول الخليج .

بالرغم من أن هناك العديد من المؤسسات التعليمية المشتركة للمعاقين في دول الخليج العربي وبالرغم من التشابه الكبير في عملية قبول المعاقين في المؤسسات التعليمية إلا أنه يوجد العديد من الخصوصية في معايير وقواعد القبول في كل دولة من دول مجلس التعاون الخليجي.

فتقوم وزارة المعارف **السعودية** على توجيه الاهتمام المباشر بالمعاهد الخاصة بأشراف من الأمانة العامة للتربية الخاصة التي يتم من خلالها تهئية المعاهد والبرامج الخاصة ووفرت الإمكانيات والاحتياجات الخاصة

بالمعاقين، ومن أهم الإنجازات والتجارب التي تحققت في مجال تحسين قبول المعاقين بالتربية الخاصة تفعيل عملية دمج المعاقين في مدارس التعليم العام، حيث سبقت المملكة العربية السعودية الكثير من بلدان العالم بعشرات السنين في قضية الدمج وفتحت أبوابها لتعليم المكفوفين في المعاهد العلمية والكليات مع المبصرين على حد سواء .وقد توقف هذا الدمج بعد صدور قرار ١٣٨٢ الذي يقضي بوقف قبولهم في المعاهد العلمية وتوجيههم إلى معاهد النور[٤٢].

وفي الكويت فإن عملية إلحاق المعاقين له العديد من الخلفيات والجوانب التاريخية فقد أقر مجلس المعارف – مجلس وزارة التربية بتاريخ ١٩٦٠/١١/١٠ عملية إنشاء مجمع يضم جميع المعاهد في رقعة واحدة من الأرض، وقد تزامن ذلك مع التطورات العالمية في مجال التربية الخاصة التي كان من أبرزها المطالبة بأن يكون الاهتمام لذوي الاحتياجات الخاصة (خصوصا فئة الإعاقة الذهنية) من قبل وزاره التربية الخاصة والتعليم أكثر من أي وزاره أخرى كما كان متبعا من قبل , حيث كانت مسئولية الاهتمام بهم تقع على وزارتي الصحة والشئون , وكذلك المؤسسات الدينية كما هو متبع في العديد من دول العالم في ذلك الوقت، في حين أن المرحلة التي امتدت ما بين العامين الدراسيين (١٩٧٠-١٩٧١) و (١٩٧٩-١٩٨٠) تعتبر مرحلة دراسة نتائج تطبيق الخطط والمناهج الدراسية والكتب المدرسية، ونظم التقويم والامتحانات المستخدمة في المرحلة السابقة وإدخال بعض التعديلات الجزئية عليها في ضوء هذه الدراسة، وقد تم فيها وضع مذكرات في بعض المواد الدراسية كالرياضيات والعلوم والأمومة ورعاية الطفل، وبدأ تقديم خدمات التربية الخاصة للمعاقين بشكل أفضل، ثم سارت إدارة التربية الخاصة في الكويت منذ عام ١٩٩٧ وإلي الان لتتعامل مع التربية الخاصة بمزيد من المرونة لتتناسب مع الاساليب التربوية الحديثة [٤٣].

وبالنسبة لقبول المعاقين في **الامارات العربية المتحدة**، فإنها تنتهج سياسة

عامة في عملية تسجيل الطلاب مع وجود تسهيلات كبيرة للطلاب الخليجين من أعضاءمجلس التعاون الخليجي ويكون التسجيل للطلاب الوافـدين بحـد أقصي ٢٠٪ من اعداد الملحقين بالتعليم بصفة عامة ومدارس التربية الخاصة بصفة خاصة بعد اعتماد المنطقة التعليمية لإجراءات القبول، ويبدأ التعليم من مرحلة الروضة ويمكن التجاوز عن الحد الأدني في حدود عام واحد بالنسبة لبعض الحالات الخاصة ويقوم ولي أمر الطالب بإحضار المستندات المطلوبة وفقا لكل حالة، حيث تتولي المدرسة من خلال لجنة مختصة بمقابلة الطلاب واعتماد الملف إذا كان الطالب اماراتي أومن دول الخليج، أما إذا كان وافدا يحول الملف إلي المنطقة التعليمية لإعتماد التسجيل [٤٤].

وفي **سلطنة عمان** فإن سياسة القبول لذوي الاحتياجات الخاصة تتركـز علي قبول الطلاب من سن الخامسة وحتى الثامنة ويجوز التجاوز عن الحـد الأعلى لسن القبول بزيادة سنتين في حالة توفر أماكن خالية وبموافقة الجهات المختصة بالوزارة .

وبالنسبة لشروط القبول بالنسبة للمعاقين عقليا حسب درجة الذكاء وعـدم وجود اعاقة اخري، وبالنسبة للمعاقين حسيا (المعاقين بـصريا- المعـاقين سمعيا) ممن لايعانون من أية إعاقة أخرى، وألا تقل نسبة الذكاء عن (٧٠) معامل ذكاء، وأن يتم فحص الطالب طبيا قبل الالتحاق بالمدرسـة، يتكـون السلم التعليمي من مرحلتين[٤٥]:

أولا : مرحلة التهيئة:

مدتها سنتان يتعلم فيها التلاميذ نطق الحروف والكلمات مـع اسـتخدام الوسائل التعليمية التعلمية من مجسمات وصور للربط بين الكلمة ومدلولها

ثانيا : مرحلة التعليم الأساسي

- الصفوف من (١-٤)
- الصفوف من (٥-١٠)
- ما بعد الأساسي (١١-١٢)

ويتم فيها تدريس الطلاب مناهج التعليم الأساسي بعد تعديلها وتكييفها وفق قدرات و إمكانات الطالب المعاق.

وفي قطر فإن قانون التعليم ٢٠٠٢/٣٩ قد نص في مادته (١٩) علي القواعد العامة للقبول والمتمثلة في إدارة شؤون الطلاب بما يلي [٤٦]:

- الإشراف على شؤون الطلاب في ضوء اللوائح المعمول بها.
- وضع قواعد قبول الطلاب وتسجيلهم في مختلف المراحل التعليمية.
- القيام بخدمات تحويل الطلاب والمتابعة للمدارس.
- حفظ وتوثيق نتائج الاختبارات، وإصدار الشهادات المختلفة واعتمادها.

كما أورد القانون في مادته(٢٠) ببعض الجوانب النوعية امرتبطة بإلحاق المعاقين في التعليم حيث نص علي أن تختص إدارة ذوي الاحتياجات الخاصة، بالتنسيق والتعاون مع المجلس الأعلى لشؤون الأسرة بما يلي:

- القيام بخدمات التشخيص والتقييم النفسي والتربوي لفئات التربية الخاصة (العقلية، السمعية، إضطرابات النطق، المضطربين سلوكياً، التوحد، وفئة صعوبات التعلم).
- إعداد وتنفيذ الخطط والبرامج الخاصة بتعليم وتأهيل ورعاية الطلاب المعاقين وتقديم خدمات التمويل والمتابعة لهم.
- إعداد برامج الخدمات التدريبية العلاجية لهذه الفئة.
- إعداد البرامج المناسبة لإكتشاف الموهوبين والمتفوقين، والعمل على تنمية مواهبهم وقدراتهم وتوفير الرعاية المناسبة لهم.
- تقديم خدمات الإرشاد الأسري لهذه الفئات.
- الإشراف الفني والإداري على مدارس التربية الخاصة.

تؤكد دولة البحرين على تحقيق جودة التعليم للمعاقين من خلال التأكيد حق الطفل المعاق في التمتع برعاية خاصة وتوفر له احتياجاته مجاناً كلما أمكن ذلك، من خلال صرفها للمعينات والتجهيزات والإستفادة من الخدمات التأهيلية والتدريبية وتقوم عملية قبول المعاقين علي:

ولقد حدد عدد من الشروط والإجراءات للإستفادة من تلك الخدمات المختلفة، ومن بينها وجوب أن يكون الطفل خالياً من الأمراض المعدية والسارية، وأن يكون لديه الحد الأدنى من القدرة على التعلم وغير مضطرب سلوكياً في حال التأهيل، وأن يكون من ذوي التخلف الذهني أو السمعي أو الجسدي. هذا بالإضافة الى رغبة الأسرة في استفادة طفلها من كافة أوجه الخدمات وتعاونها لتحقيق متطلباتها.

كما تتسق سياسة القبول مع مفهوم جودة التعليم الكيفي من خلال توفير الجوانب التالية (٤٧) :-

(أ) توفير برامج الرعاية والتأهيل في الدور والمراكز الأهلية والحكومية المتخصصة لمختلف أنواع الإعاقة، والتى تساعد المعاق على الإندماج والتكيف الإجتماعي.

(ب) تدريب الأطفال على اكتساب المهارات المهنية التأهيلية اللازمة والتى يمكن أن تساعدهم مستقبلاً على الإلتحاق بوظيفة أو ممارسة عمل مناسب، وتحقيق قدر مناسب من التوافق المهني، عن طريق برامج التوجيه والإعداد والتدريب التي تتناسب مع احتياجات سوق العمل.

(ج) اتاحة الفرص للمشاركة في جميع الأنشطة الإجتماعية والثقافية والرياضية على المستوى المحلي والعربي والدولي بهدف تخطي الإحساس بالعجز.

(د) توفير الأجهزة التعويضية بإختلاف أنواعها وبالمجان للذين لا تمكنهم ظروفهم المادية من شرائها ويأتى هذا من أجل مساعدتهم وتمكينهم من التواصل والتكيف الإجتماعي.

(ز) منح المساعدات المادية للطفل المعاق ولأسرته اذا توافرت الظروف التي تستدعي صرف المساعدة المالية اللازمة للوفاء بمتطلبات احتياجاته.

(ح) توعية الأسر وتمكينها من وقاية أطفالها من أسباب الإعاقة من خــلال برامج ومحاضرات وندوات تعقد لأولياء الأمور وأفراد من المجتمعات المحلية وبصفة مستمرة.

(ي) تشخيص وفحص الأطفال المعاقين وذلك لتحديد قدراتهم واستعداداتهم.

(ك) تنمية الوعي الصحي واكساب العادات الصحية السليمة عــن طريــق برنامج متكامل للتربية الصحية والوقاية من الأمــراض والحــوادث، وتحسين أوجه الرعاية الصحية الأولية.

(ن) تنمية وتشجيع الميول والهوايات لدى الأطفال المعاقين لاثراء حيــاتهم وشغل أوقات فراغهم عن طريق الأنشطة الترفيهية.

رابعا: أنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في دول الخليج وأثرها على جودة التعليم.

هناك العديد من الجوانب المرتبطة بأنماط المدارس المتبعة لتعلــيم ذوي الاحتياجات الخاصة وإن كان هناك إتجاه متزايد في دمج المعاقين بالمدارس العادية بشكل جعل تعليم المعاقين بالمدارس المنفصلة يتم في الحالات الشديدة والتي يصعب إلحاقه في المدارس العادية وبالرغم من ذلك فــإن المــدارس المنفصلة ستظل أحد أهم جوانب تحقيق جودة التعليم للمعاقين علــي الأقــل بالنسبة للفئات غير القادرة علي التلأقلم والتعايش والالتحاق فــي المــدارس العادية.

- **المدارس المنفصلة (مدارس التربية الخاصة):**

بدأت المدارس المنفصلة مدارس التربية الخاصة في دول الخليج مــن منتصف القرن العشرين كوسيلة رئيسية لجودة التعليم المعاقين ففي **المملكــة العربية السعودية** قامت تلك المدارس بجهود فردية لاحت منذ عــام ١٩٥٢ وتركزت حول الإعاقة البصرية، واستمرت الجهود الفردية في هذا المجال إلى أن أنشأت أول مؤسسة حكومية للمكفوفين بالرياض عام ١٩٦٠ تلاهــا عام ١٩٦٢ صدور قرار بإنشاء أول إدارة تختص ببرامج التعلــيم الخــاص

الخاصة بالمكفوفين والصم والمعاقين عقليا، وتحولت عام ١٩٧٢ إلى ثلاثة إدارات منفصلة خاصة بالإعاقات الثلاثة السالفة الذكر (٤٨).

وفي الكويت يقوم المجلس الاعلى لشؤون المعاقين بفتح مدارس وفصول دراسية ملحقة بها لتقديم خدمات للطلبة المعاقين بقطاع التعليم الخاص، وقد اشتملت مدارس التربية الخاصة على(١٤)مدرسة ترعى أبناءنا الطلبة والطالبات حسب نوعية الإعاقة، فيوجد مدارس النور للمعاقين بصريا، ومدارس الأمل للمعاقين سمعيا أنشئت مدرسة النور للبنين في العام الدراسي (١٩٥٥ – ١٩٥٦م) وفي العام الدراسي (١٩٥٨ – ١٩٥٩م) أنشئت مدرسة النور للبنات، وذلك لتعليم منتسبي هاتين المدرستين وتمكنهم من مواكبة أقرانهم في مدارس التعليم العام، وقد تم اعتماد مناهج التعليم العام في الخطة الدراسية بعد مواءمة الكتب وتحويلها إلى طريقة (برايل) الخاصة بقراءة وكتابة المكفوفين وإلى طريقة (اللوحة الحسابية) بالنسبة لمادة الرياضيات، يستخدم الطلاب بهاتين المدرستين الحاسب الآلي الناطق والفيزيو برايل، كما اعتمد برنامج التوجه والحركة الذي يتيح للطالب فرصة أكبر للتعايش مع البيئة والتكيف معها في كل مرحلة من المراحل الدراسية التالية :

- مرحلة رياض الأطفال ملحقة بمدرسة البنات (سنتان دراسيتان) مستوى أول وثاني.
- المرحلة التمهيدية: لتدريب الطفل على استخدام طريقتي برايل وتيلر سنة دراسية واحدة، المرحلة الابتدائية ٤ سنوات دراسية، المرحلة المتوسطة ٤ سنوات دراسية، شروط القبول فيها يقبل كل طفل فقد بصره أو لا تزيد قوة الإبصار عنده (٦٠/١) في أقوى العينين مع استعمال نظارة طبية، كما يقبل الطلبة المنقولين من مدارس التعليم العام بعد اجتياز الفحص الطبي حيث يقبلون في الصف التمهيدي لمدة عام دراسي وبعد نجاحه ينقل إلى الصف الذي أتى منه سابقا في التعليم العام، وتسير علي نفس

النحو المعاقين سمعيا من حيث وجود درجة معينـــة مـــن حـــدة الـــسمع لإلحاقهم بمدارس الأمل للمعاقين سمعيا، ومن حيـــث تعـــديل البـــرامج للتناسب مع درجة الاعاقة وتوفير المعينات السمعية، كمـــا يـــتم قبـــول المعاقين عقليا حسب نسبة الذكاء بمدارس التربية الفكرية(٤٩).

وبالنسبة لدولة الإمارات العربية المتحدة فإن الاهتمام بالفئات الخاصة عني بوضع الأسس والمنطلقات وإلى إقامة المؤسسات التي تعنـــي بـــشؤون المعوقين وتعمل على تأهيلهم، وافتتح في نهاية عام ١٩٨١ مركزين للمعوقين في كل من أبوظبي ودبي وقد بدأ عملهما بافتتاح خمسة أقسام في كل منهمـــا وهي :

١- قسم التنمية الفكرية (العوق العقلي).
٢- قسم الصم والبكم (العوق السمعي).
٣- قسم المكفوفين (العوق البصري).
٤- قسم العوق الفيزيائي (العوق الجسدي).
٥- قسم التأهيل المهني.

في عمان فإن المدارس المنفصلة تعمل علي توفير الخدمـــة التعليميـــة وتزويد الطلاب بالمهارات الأكاديميـــة التـــي تناســـب قـــدراتهم ومـــستوى التحصيل، والعمل علي تأهيل الطلاب عمليا وفنيـــا وتربويـــا للعمـــل فـــي المجالات المناسبة لقدراتهم وإمكانياتهم من أجل بناء مستقبله، مع تبصير أسر الطلبة المعاقين بمسببات الإعاقة وتعريفهم بأفضل سبل التعامل مع أبنـــائهم، وبث الثقة في المعاق ومساعدته على تقبل إعاقته وذلك من خـــلال تحـــسين العلاقات الاجتماعية بينه وبين أفراد مجتمعه، وقد شهدت سلطنة عمان تقدما كبيرا في مجال تقديم خدمات التربيـــة الخاصـــة وزيـــادة عـــدد المراكـــز والمؤسسات التي تعنى بالأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة ففي حين كان عدد مراكز التربية الخاصة لا يتعدى فصل دراسي لكل فئة مرفق بأحد المدارس العادية أصبح إلى جانب تلك المراكز المنتشرة في كل ولاية مـــن ولايـــات

السلطنة يوجد العديد من مدارس التعليم الأساسي تضم هذه الفئات في فصول ملحقة في مختلف مناطق ومحافظات السلطنة.

وبالنسبة **لقطر** فإن المدارس المنفصلة لذوي الاحتياجات الخاصة تقدم بالتعاون مع المجلس الاعلي بالقيام بخدمات التشخيص والتقييم النفسي والتربوي لفئات التربية الخاصة (العقلية، السمعية، إضطرابات النطق، المضطربين سلوكياً، التوحد، وفئة صعوبات التعلم)، إعداد وتنفيذ الخطط والبرامج الخاصة بتعليم وتأهيل ورعاية الطلاب المعاقين وتقديم خدمات التمويل والمتابعة لهم، بجانب إعداد برامج الخدمات التدريبية العلاجية لهذه الفئة، مع العمل علي تقديم خدمات الإرشاد الأُسري لهذه الفئات، بالاضافة إلي الإشراف الفني والإداري على مدارس التربية الخاصة (٥٠).

كما تقدم **مملكة البحرين** العديد من الجوانب التربوية لرعاية المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس المنفصلة من خلال قيام الدولة بتقديم مختلف الخدمات الرعاية للمعاقين ولذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير المراكز ودور الرعاية المجهزة بأحداث الأجهزة سواء لإيواء الأطفال ذوي التخلف الشديد أو تقديم الرعاية النهارية لذوي الإعاقات الجسدية والذهنية البسيطة والمتوسطة، بالإضافة إلى تقديم الإرشادات والرعاية لأسر المعوقين، كما يساهم القطاع الخاص بالمملكة في توفير الدعم المادي وبناء مراكز التأهيل وتجهيزها.

- **الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية:**

غالبا ما تأتي الفصول الملحقة في إطار سياسة دمج المعاقين فاستحداث برامج فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية جاء في هذا الاطار، وقد أشار الموسى (1999) إلى أن هذا النمط من الخدمة يتضمن إلحاق الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بفصل خاص بهم بالمدرسة العادية، حيث يتلقون الرعاية التربوية والتعليمية الخاصة بهم مع بعضهم في ذلك الفصل،

مع العمل على إتاحة الفرصة لهم للاندماج مع أقرانهم العاديين في بعض الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية وفي مرافق المدرسة.

وبرامج الفصول الخاصة تنقسم إلي نوعين [٥١]:

أ- فصول تطبق مناهج معاهد التربية الخاصة مثل فصول الأطفال القابلين للتعلم من المتخلفين عقلياً، وفصول الأطفال الصم.

ب- فصول تطبق مناهج المدارس العادية مثل: فصول الأطفال المكفوفين، وفصول الأطفال ضعاف السمع.

والفصول الخاصة هي فصول تتميز بانخفاض عدد الأطفال في كل فصل حيث لا يزيد العدد عن (١٠) إضافة إلى أن إنشائها في أحضان المدارس العادية.

أسس تحويل الأطفال إلى الفصول الخاصة بالخليج [٥٢]:

- رسوب متكرر أو حالة تستدعي تحويل الطالب دون الرجوع إلى الرسوب.
- الحصول على نسبة ذكاء ٧٠ إلى ٨٤ في اختبار وكسلر للذكاء.
- تقرير من الأخصائية النفسية داخل المدارس للحالة.
- موافقة الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- موافقة ولي أمر التلميذ على التحاقه في الفصول الخاصة

وتكون هذه الفصول ضمن فصول الأطفال العاديين، ويظل الطفل في الروضة ثلاث سنوات دراسية تقريباً بحيث لا يزيد عدد الأطفال في كل فصل عن عشرة أطفال تتراوح أعمارهم من (٤ - ٧ سنوات) ويتم تعليمهم من قبل (٣) معلمات في كل فصل يتم اختيارهن من قبل لجنة مختصة، كي يتم تأهيلهن وإعدادهن من خلال برامج خاصة، ويتم اختلاط هؤلاء الأطفال بالأطفال العاديين في المحيط المدرسي للنشاط الصباحي والأنشطة اللاصفية والرحلات الخارجية ويمكن إدخالهم في الفصول مع أقرانهم

العاديين حسب قدراتهم لبعض الوقت، وسوف تعقبها المراحل التعليمية لاحقاً في التعليم العام.

- **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بدول الخليج:**

تتزايد التوجهات الخليجية نحو دمج المعاقين في المدارس العادية وتقدم كل دولة من دول الخليج جهود إيجابية في هذا الإطار، ففي السعودية يعتبر الدمج من أكثر الانماط التعليمية تحقيقاً لأهداف سياسة التعليم في المملكة والتي نصت في موادها من (٥٤-٥٧) على أن تعليم المتفوقين والمعوقين جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي بالمملكة، واستجابة للتطور السريع، والتوسع الكبير، اللذين يشهدهما مجال تربية وتعليم الفئات الخاصة في المملكة، وإدراكاً من الوزارة لحجم المشكلة التي تتمثل في أن حوالي (٢٠٪) من تلاميذ المدارس العادية (في أي بلد من بلدان العالم) قد يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة، علي خلفية القناعة بأن المردود الذي سينجم عن تقديم تلك الخدمات للفئات المستفيدة لن يقتصر على تلك الفئات فحسب، بل التطلع لإحداث نقلة نوعية في العملية التربوية، ويترك أثراً إيجابياً على مخرجات التعليم، وقد وضعت الأمانة العامة للتربية الخاصة بالوزارة عام ١٤١٧هـ استراتيجية تربوية ترتكز على عشرة محاور، وقد نص المحور الأول منها على تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين، في حين نص المحور الثاني على توسيع نطاق دور معاهد التربية الخاصة، وتحقيقاً لأهداف هذه الاستراتيجية فقد تبنت الأمانة العامة للتربية الخاصة بالوزارة عدداً من المشروعات الطموحة، يأتي في مقدمتها مشروع التوسع في تطبيق أسلوب دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام.[٥٣]

وقد أحدث الدمج نقلة نوعية وكمية هائلة في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة رغم قصر عمر التجربة في هذا المجال، حيث بلغ عدد برامج التربية الخاصة (٦٦) معهدا وبرنامجا للبنين

والبنات عام ١٩٩٥/١٩٩٦، تضاعف هذا العـــدد ليـــصل (١١٢٠) معهـــدا وبرنامجا للبنين والبنات عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣، وانطلاقاً من توجهات وزارة المعارف والممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة نحو الارتقاء بمـــستوى أداء العملية التربوية والتعليمية وتفعيل دور قسم التربية الخاصة، قام القـــسم بالإدارة بعمل آلية عمل لفتح برامج تربية خاصة في مدارس التعليم العـــام لكل عام دراسي شملت العديد من الأهداف والمهـــام التربويـــة والتعليميـــة، وقامت الخطة على آلية تنفيذ شملت على العديد من الإجراءات التـــي نـــتج عنها فتح (٥٤) برنامج دمج في مدارس التعليم العام حتـــى الان، بجانـــب (٣٠) برنامج للتربية الفكرية، (٢٠) برنامج للصم وضـــعاف الـــسمع، (٤) برامج للمكفوفين، إضافة الى (٧٦) برنامج لصعوبات التعلم.وقداشتملت هذه الخطة على ثلاث مراحل اساسية:- (٥٤)

المرحلة الاولى : مرحلة التشخيص والتخطيط

تضمنت هذه المرحلة العديد من الإجراءات يـــتم فيهـــا الوقـــوف علـــى احتياجات برامج الدمج الفعلية كما يتم فيها عقد اجتماع ولقاءات مع مـــديري المدارس والمعلمين المنقولين للبرامج، ومن خلال تحديد أهـــداف وشـــروط برامج الدمج، وحصر الطلاب في المعاهد لفتح برامج للتربية الخاصة لهم في مدارس التعليم العام، بجانب زيارة مشرف التربية الخاصة للمدارس المرشحة واختيار الأفضل منها، ويتم توجيه خطاب لمركز الإشراف موضحاً فيه اسم المدرسة وعدد الفصول التي سيتم اعتماد فتحها للعام الدراسي القـــادم مـــع توعية مدارس التعليم العام التي يلحق بها برامج تربية الخاصـــة بأهـــداف وأساليب الدمج.

المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ

تتضمن هذه المرحلة تنفيذ عدد من الأساليب الإجرائيـــة لفـــتح بـــرامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام، مع توضيح الطرق والأساليب التي يمكن دمج طلاب التربية الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدرسة واختيار

المعلمين المتميزين من المعاهد، وتجهيز فصول برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام من الوسائل التعليمية والأثاث قبل بداية العام الدراسـي، وتكوين لجنة متابعة في كل برنامج مكونة من الوكيل والمرشد الطلابي والأخصائي النفسي ومعلم من البرنامج في المدرسة لمتابعة العديد من الجوانب مثل (وضع الخطط الدراسية لفصول برنامج التربية الخاصة، استقبال الطلاب وتطبيق شروط القبول في البرنامج، دراسة الحالات الخاصة وعلاجها)

المرحلة الثالثة : مرحلة المتابعة والتقويم . .

عملية مستمرة تصاحب كل مرحلة، وتنفذ بأسلوب الزيارات الأسبوعية من قبل ادارة التعليم العام للبرامج الملحقة في مدارس التعليم العام، والغرض منها قياس مدى تقدم البرنامج نتيجة لما تم في الخطوات السابقة. وتتضمن هذه المرحلة (تقييم ومتابعة برامج التوعية لطلاب والمعلمين في المدارس التي افتتح بها برامج للدمج، أثناء العام الدراسي وكذلك حضور المعلمين في التعليم العام والبرامج للدورات التدريبية والندوات والمحاضرات وورش العمل، التحقق من مدى استفادة طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من برامج الدمج، متابعة وتقويم اعمال لجنة القبول في البرنامج لتأكد من متابعة الحالات السلوكية، ورفع تقارير دورية عن حالاتهم ،تقييم برامج الدمج عن طريق استبانة تعبأ من قبل معلمي التعليم العام في المدرسة ومعلمي برنامج التربية الخاصة في نهاية العام).

أما الكويت فتتبنى العديد من الاستراتيجيات المرتبطة بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع بصفة عامة والتعليم بصفة خاصة، حيث تقوم علي عدة محاور رئيسية [٥٥] :-

- إتاحة الفرصة لجميع الأطفال المعوقين للتعليم المتكافئ والمتساوي مع غيرهم من أطفال المجتمع.
- إتاحة الفرصة للأطفال المعوقين للانخراط في الحياة العادية.

- إتاحة الفرصة للأطفال العاديين للتعرف إلى الأطفال المعوقين عن قرب وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة
- خدمة الأطفال المعوقين في بيئاتهم المحلية والتخفيف من صعوبة انتقالهم إلى مؤسسات ومراكز بعيدة عن بيئتهم خارج أسرتهم، وينطبق هذا بشكل خاص على الأطفال من المناطق الريفية والبعيدة عن خدمات مؤسسات التربية الخاصة.
- استيعاب أكبر نسبة ممكنة من الأطفال المعوقين الذين قد لا تتوافر لديهم فرص التعليم.
- يساعد الدمج أسر الأطفال المعوقين على الإحساس بالعادية وتخليصهم من المشاعر والاتجاهات السلبية.
- يهدف الدمج إلى تعديل اتجاهات أفراد المجتمع وبالذات العاملين في المدارس العامة من مديرين ومدرسين وطلبة وأولياء أمور وذلك من خلال اكتشاف قدرات وإمكانات الأطفال المعوقين التي لم تتاح لهم الظروف المناسبة للظهور.
- التقليل من الكلفة العالية لمراكز ومؤسسات التربية الخاصة.

وانتهت لجنة الدمج المكلفة بتشخيص وتقييم الطلاب من ذوي الحاجات الخاصة المرشحين للدمج خلال العام الدراسي الحالي ٢٠٠٩-٢٠١٠ م أعمالها في اكتوبر ٢٠٠٩م.

حيث ركزت اللجنة على الدقة في آليات التشخيص والتقييم من قبل كافة الأعضاء المكلفين من أكاديميين واختصاصيين نفسيين واخصائيين تخاطب، وتعتبر هذه اللجنة مرحلة أولى من مراحل برنامج الدمج وخطواته الإجرائية وهي من أهم المراحل حيث تم خلالها اختيار الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة المؤهلين للدمج في المدارس العادية، واختيار المدارس والمراكز المسائية التي تناسب كل منهم، ويأتي بعد هذه المرحلة توعية المجتمع المدرسي من طلبة وهيئة تعليمية وإدارية وفنية بكيفية التعامل مع هؤلاء

الطلاب لضمان نجاح هذه العملية والتي تعتبر الخيار الأمثل لهم، وسيقوم فريق متخصص من قسم التربية الخاصة في المنطقة بمتابعة حالات الدمج في المدارس والتأكد من إعداد الخطط الفردية الخاصة بكل منهم من قبل الفريق المعني بذلك وتزويد كل مدرسة بالاحتياجات الضرورية لضمان نجاح عملية الدمج، كما سيتم تحديد ومواءمة المهاج ليلاءم وإمكانيات كل طالب من طلاب الدمج.

كما تقدم **دولة الامارات** برامج دمج المعاقين من خلال استحداث فصول ملحقة في المدرسة العادية لإتاحة الفرصة أمام المعوقين للتعامل مع أقرانهم العاديين، وتوفير غرفة المصادر بالمدرسة العادية بحيث يمكن للطفل ذي الاحتياجات التربوية الخاصة أن يتلقى فيها مساعدة خاصة، مع توفير الخدمات المساندة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدرسة العادية بواسطة معلمين متجولين يقومون بزيارات المدارس وفق جدول منظم وذلك لتقديم خدمات التربية الخاصة، بجانب تقديم المساعدة داخل الفصل العادي، وقد يقوم بهذه المهمة المدرس العادي باستشارة معلم استشاري متخصص أو بمساعدة في التربية الخاصة، وتشمل هذه المساعدة الوسائل التعليمية أوالأجهزة التعويضية أو إعداد برامج خاصة، وقدمت وزارة التربية والتعليم عدة دراسات لتفعيل الدمج من خلال الجوانب التالية [٥٦]:-

١- تحقيق مرونة وتقبل معلم الفصل العادي للتلميذ المعوق.

٢- تقبّل تلاميذ الفصل العادي للتلميذ المعوق وتفاعلهم معه.

٣- تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلميذ المعوق.

٤- الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي لدى التلميذ المعوق.

٥ - تدعيم النظرة الإيجابية لدى التلميذ المعوق نحو مفهوم ذاته.

٦- تحقيق استقلالية واعتماد التلميذ المعوق على نفسه.

٧- دعم اتجاهات الأسرة الإيجابية وتقبلها لطفلها المعوق.

٨- تفعيل الدافعية العامة لدى التلميذ المعوق.

٩- توافر المستلزمات البشرية المساندة للتلميذ المعوق بجانب توافر المستلزمات التجهيزية الخاصة بالتلميذ المعوق.

ويتم الدمج عن طريقتين(طريقة الدمج الجزئي) المتمثلة في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، وطريقة الدمج الكلي التي تتم عن طريق استخدام الأساليب الحديثة مثل: برامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، وبرامج المتابعة في التربية الخاصة. ولإنجاز ذلك تم وضع استراتيجية تربوية تهدف إلى توفير خدمات التربية الخاصة لجميع التلاميذ غير العاديين ترتكز على عشرة محاور رئيسة أهمها:-

١- تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين انطلاقاً من مبدأ أن المدرسة العادية هي المكان التربوي الطبيعي للغالبية العظمى من الأطفال غير العاديين، وتسعى وزارة التربية و التعليم بدولة الإمارات إلى تفعيل دور المدارس العادية من خلال مايلي: -

أ- التوسع في استحداث برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية وهي على نوعين: النوع الأول فصول تطبق مناهج معاهد التربية الخاصة، مثل فصول الأطفال القابلين للتعلم من المتخلفين عقلياً، وفصول الأطفال الصم. والنوع الثاني، فصول تطبق مناهج المدارس العادية مثل فصول الأطفال المكفوفين وفصول الأطفال ضعاف السمع.

ب- الاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة المتمثلة في استحداث برامج غرف المصادر وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، وبرامج المتابعة في التربية الخاصة، وذلك بغرض تحقيق مطلبين تربويين أساسيين يتمثل الأول في إيصال خدمات التربية الخاصة إلى الأطفال غير العاديين الموجودين أصلاً في المدارس العادية، والذين يستفيدون بالفعل من خدمتها التربوية مثل: فئة الموهوبين والمتفوقين، فئة ذوي صعوبات التعلم،

فئة المعوقين جسمياً وحركياً، فئة ضعاف البصر فئة المضطربين سلوكياً وانفعالياً، وفئة المضطربين تواصلياً.

أما المطلب الثاني فيتمثل في تقديم خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية إلى بعض الفئات التي تدرس تقليدياً في معاهد التربية الخاصة، أو برامج الفصول الملحقة في المدارس العادية مثل فئة المكفوفين، وفئة ضعاف السمع.

٢- توسيع نطاق دور معاهد التربية الخاصة بالوزارة : ذلك أن تفعيل دور المدارس العادية لا يلغي بأي حال من الأحوال دور معاهد التربية الخاصة أو يقلل من أهميته، فهذه المعاهد تمثل خياراً تربوياً جيداً يخرج الأجيال تلو الأجيال، غير أن التوجهات الحديثة في مجال تربية وتعليم الفئات الخاصة تحتم على هذه المعاهد أن تضطلع بأدوار أخرى إضافية مستقبلية تتمثل فيما يلي [٥٧]:-

أ- استحداث برامج متخصصة بها لرعاية وتربية الأطفال مزدوجي ومتعددي الإعاقة، وغيرهم من الأطفال الذين يصعب على المدارس العادية جودة استيعابهم.

ب- تحويل هذه المعاهد إلى مراكز معلومات وخدمات مساندة تقوم بتزويد برامج التربية الخاصة في المدارس العادية بالخبرات والمعلومات والأساليب والوسائل والمواد والأدوات التعليمية، لتمكن هذه البرامج من القيام بمهامها على الوجه المطلوب.

ج- تحويل هذه المعاهد إلى مراكز تدريب يتم من خلالها إقامة الدورات التدريبية المتخصصة للمعلمين والمشرفين التربويين والإداريين الذين هم على رأس العمل. تقويم تجربة الدمج رغم أن هناك محاولات جادة تهدف إلى إجراء دراسات علمية على مستوى الدولة بغرض التعرف على بعض المتغيرات مثل: التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، المهارات الاجتماعية، السلوك التكيفي، وغير ذلك من المتغيرات ذات العلاقة، إلا أن

أياً من هذه الدراسات لم يتم تنفيذه بعد، رغم حرص الوزارة الشديد على الاستفادة من نتائج هذه الدراسات في أسرع وقت ممكن، وعلى هذا الأساس فإن عمليات تقويم برامج التربية الخاصة في المدارس العادية تعتمد اعتماداً كبيراً على نتائج الجولات الميدانية التي يقوم بها المشرفون التربويون بشكل منظم، ويقدمون من خلالها تقارير مفصلة تشتمل على معلومات قيمة مثل طبيعة سير العمل في البرامج، ونقاط القوة والضعف في البرامج، والمشكلات التي تواجه البرامج، والتوصيات والمقترحات والحلول المناسبة للمشكلات.

وبالنسبة لدمج المعاقين في سلطنة عمان فإنه يأتي في برامج التنمية الشاملة و ذلك على اعتبار أن المعاق جزء لا يتجزأ من القوى البشرية للمجتمع إذا ما أحسن تأهيله و تدريبه و إعداده و تنمية قدراته وفق الأساليب العلمية والعملية التي تمكنه من ذلك، وتستمد السلطنة تجربتها من خلال التعريف بالدمج : هو دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجا زمنيا تعليميا واجتماعيا حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة تقر حسب حاجة كل طفل على حدة ويشترط فيها وضوح المسئولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام (مدارس التعليم الأساسي) والتربية الخاصة. ثم تناولت بالشرح أهداف برنامج الدمج في مدارس السلطنة وذكرت منها دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع طلاب مدارس التعليم الأساسي و توفير الخدمات التربوية والتعليمية لأكبر عدد ممكن من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة و إيجاد بيئة تعليمية تربوية يتعرف فيها الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة على نقاط القوة والضعف لدى كل منهم مما يؤدي إلى الحد من أية مفاهيم خاطئة و تحسين الاتجاهات بشكل عام (سواء لدى الطلاب العاديين والمعلمين وأفراد المجتمع) ودمج البيئة المحلية والبيئة المدرسية لتحقيق نوع من التناسق في حل بعض المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تؤثر في عملية التعلم

لديهم و نشر الوعي لدى التربويين والأهالي حول أهمية العمل على مساعدة هذه الفئة من التلاميذ للتغلب على مشاكلهم دمج هؤلاء التلاميذ في بيئتهم المدرسية العادية وعدم عزلهم و إتاحة الفرصة لأكبر عدد من التلاميذ من الاستفادة من الخدمات التربوية التي يقدمها البرنامج و مساعدة هذه الفئة من التلاميذ على تنمية مفهوم الذات والناحية الاجتماعية لديهم وذلك لزيادة مشاركتهم وبفعالية مع من حولهم من أقران ومعلمين وغيرهم لإنتاج أفراد فعالين في المجتمع، ومن أبرز تطبيقات وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان تجربة الوزارة في دمج التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة بالصفوف الدراسية بمراحل التعليم المختلفة من خلال ست محاورهي:

- تيسير وصول الأشخاص المعوقين الى البيئة المادية.
- حرية الأشخاص المعوقين في التعبير وتيسير وصولهم إلى المعلومات وإجراء الإتصالات.
- فرص وصول الأشخاص المعوقين الى التعليم في مختلف مراحله.
- فرص وصول الأشخاص المعوقين الى المشاركة الفاعلة في التأهيل والعمل.
- فرص مشاركة الأشخاص المعوقين على قدم المساواة في منظمات المجتمع المدني.
- المشاركة الفاعلة للمرأة المعوقة في مختلف مجالات الحياة

وفي قطر تم تطبيق الدمج من خلال الخطة التعليمية الفردية لكل طالب حسب احتياجه للخدمة وتأثير تكنولوجيا التعليم في دمج الأفراد من ذوي الإعاقات بتوظيف نوعية الخدمات المساندة لخدمة الحالة مع توضيح أثر التعاون بين المهنيين للحفاظ على وضعية الحالة وتقديم أحسن الخدمات للتخفيف من الآثار المصاحبة للإعاقة وبيان المتابعة والتقييم في تحديد نقاط الضعف والاحتياج لرفع مستوى الخدمات المقدمة للطلاب، ففي عام ٢٠٠١ -٢٠٠٢ كانت المرحلة التنفيذية حيث تضمنت توفير الخدمات المساندة،

والمستلزمات والإمكانيات مثل غرف المصادر والتخاطب، وتم اختيار مدرسة خليفة للبنات، ومدرسة القادسية النموذجية وفي عام ٢٠٠٣-٢٠٠٤ كانت المرحلة الثانية وهي مرحلة التطبيق الفعلي حيث ضمت مدرسة القادسية النموذجية واحتوت علي اثني عشر طالبا، ومدرسة خليفة التي ضمت ثلاث عشرة طالبة، أما عام ٢٠٠٤-٢٠٠٥ فكانت المرحلة الثالثة حيث تحولت مدرسة خليفة إلى مدرسة مستقلة، وتم افتتاح مدرسة الشقب الابتدائية للبنات، حيث بلغ عدد الطالبات فيها نحو ستة وعشرين طالبة، بالإضافة إلى مدرسة القادسية والتي ضمت تسعة وعشرين طالباً، وفي عام٢٠٠٥/٢٠٠٦م كانت المرحلة الرابعة، حيث تم افتتاح مدارس جديدة لبرنامج الدمج،ومنها مدرسة الشقب وضمت أربعة وثلاثين طالبة، ومدرسة الرشاد النموذجية واحتوت علي ثلاثة عشر طالب، ومدرسة آمنة محمود الجيدة بنات وضمت عشر طالبات، بالإضافة إلى مدرسة المطار للبنات واحتوت علي سبع طالبات، ومدرسة الغرافة بنين وضمت أربعة طلاب، والريان الإعدادية بنات وضمت ثماني طالبات، وفي عام ٢٠٠٦-٢٠٠٧ فكانت المرحلة الخامسة، حيث تم افتتاح خمس مدارس في مناطق مختلفة من الدولة، فتم اختيار مدرسة المطار لتخدم منطقة الدوحة، ومدرسة السدحيل لخدمة منطقة الدفنة والشمال، ومدرسة معيذر والريان لخدمة المناطق المحيطة بهما، وفي المرحلة السادسة في عام ٢٠٠٧ -٢٠٠٨، بلغ عدد مدارس الدمج سبع مدارس وعدد المدمجين بلغ ١٢٢ طالباً وطالبة، من خلال مدارس هي مدرسة الهداية الابتدائية بنات وتضم اثنتين وثلاثين طالبة، ومدرسة أمامه بنت حمزة الابتدائية بنات وتضم ست وعشرين طالبة، ومدرسة المطار القديم الابتدائية بنات وتضم احد عشر طالبة، ومدرسة الرشاد النموذجية وتضم خمس وعشرين طالبة، ومدرسة الوفاء النموذجية وتضم خمس عشرة طالبات، ومدرسة المنار النموذجية وتضم تسع طالبات، ومدرسة الغرافة الابتدائية بنين وتضم أربعة طلاب (٥٨).

أما البحرين فقد بدأت في تطبيق برامج الدمج في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، حيث إن الفئات المستفيدة من برامج الدمج هم المعاقون بصريا وتشمل المكفوفين في المراحل التعليمية الثلاث، وضعيفي البصر، والمعاقون سمعيا وهم الذين يعانون من فقد سمعي جزئي ويتلقون تعليما في المدارس الابتدائية، والقابلون للتعلم من المتخلفين عقليا 'طلبة متلازمة داون والتخلف العقلي البسيط 'ويتلقون تعليمهم في الفصول العادية أو فصول خاصة بهم، وذوو الإعاقات الجسدية وهم الطلبة المقعدون بسبب عاهات جسدية وأمراض عضوية وتقوم هذه المجموعة بتذليل الصعوبات النفسية والتعليمية لهم بدمجهم مع أقرانهم في بيئة واحدة، والطلاب ذوو اضطرابات التواصل وتشمل هذه الفئة عيوب الكلام واضطرابات اللغة، والطلاب ذوو إعاقات التعلم، وهم الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في وحدة وأكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب [٥٩].

- **تأثير الأنماط التعليمية المتبعة في دول الخليج على توفير المباني المدرسي:**

تولي دول الخليج اهتمام كبير بالمباني المدرسية بصفة عامة، والمباني الخاصة بالمعاقين بصفة خاصة، حيث يلتقي مسؤولو التعليم الخليجي اليوم في جدة لايجاد بنية تعليمية آمنة في مدارس البنين والبنات وذلك من خلال بهدف للتواصل المهني بين المسؤولين والمهنيين في تطوير المباني المدرسية من خلال تبادل الخبرات والاطلاع على التجارب الناجحة في دول مجلس التعاون بالاضافة إلى الارتقاء بمكونات البيئة وتطوير نطاق خدماتها التربوية والاجتماعية. كما يهدف اللقاء الوصول إلى استراتيجية متكاملة بعيدة المدى للاكتفاء الذاتي من احتياجات البيئة التعليمية لدول المجلس بالموارد المتاحة[٦٠].

ففي **السعودية** يحدد المجلس الأعلى بالتنسيق مع الجهات المختصة الشروط والمواصفات الهندسية والمعمارية الخاصة باحتياجات المعوقين في أماكن التأهيل والتدريب والتعليم والرعاية والعلاج، وفي الأماكن العامة وغيرها من الأماكن التي تستعمل لتحقيق أغراض هذا النظام على أن تقوم كل جهة مختصة بإصدار القرارات التنفيذية اللازمة لذلك ويتضمن قسم التربية الخاصة عدد من الخدمات التي تساهم في تطوير طلابة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يشمل غرفة للمصادر والمعامل والخدمات تشمل عدد من الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية من انتاج طلبة القسم وعدد من الكتب والنشرات والافلام المتخصصة في مجال التربية الخاصة[٦١]، بالاضافة إلي المستلزمات المكانية والتجهيزية والكوادر البشرية لتسهيل عملية التعلم حيث لا يحتاج إلى أكثر من معلمين متخصصين في التربية الخاصة، وبعض المستلزمات التجهيزية المرتبطة بطبيعة الفئة المستفيدة، مع ملاحظة أن التدريس لهؤلاء الأطفال في مدارس منفصلة يتطلب ما يلي [٦٢]:

أ- بناء أو شراء أو على الأقل استئجار مباني ضخمة تكلف مبالغ مالية كبيرة.

ب- هذه المباني تحتاج إلى تأثيث وتجهيز.

ج- هذه المباني بما فيها من أثاث وأجهزة ومرافق مدرسية، تحتاج إلى صيانة مستمرة.

د- هذه المباني بما فيها من معلمين، وتلاميذ، وتلاميذ نزلاء، وعاملين، تحتاج إلى جهاز إداري وفني يتولى عملية الإشراف والمتابعة.

أما **الكويت** فأن القائمين على تصميم مباني هذا المشروع قد راعوا أن تكون الفصول الدراسية والهيئة الإدارية والفنية لكل مدرسة في الطابق الأرضي، وأن يكون سكن الطلاب والطالبات والمشرفين والمشرفات في الطابق الأول والثاني من مبنى المدرسة ،وقد استمر شغل المدارس والعمل

بها وفقاً لذلك التنظيم إلى أن تم الانتهاء من بناء المرحلة الثانية من مشروع المساكن الداخلية للطلبة و والطالبات عام ٨١/٨٠ واستكمال انتقال جميع الطلبة إلى هذا السكن ممن تنطبق عليهم شروط الإقامة السكنية فيه ؛ علماً بأن الطلبة والطالبات كانوا يسكنون في مباني مدرسية أو مباني مؤجرة لحساب وزارة التربية في شارع الاستقلال وفي منطقة شرق، وتحولت بعد ذلك الغرف التي كانت تمثل سكن الطلبة والطالبات والمشرفين والمشرفات في الطابق الأول والثاني من المدارس إلى فصول دراسية ومختبرات وغرف تربوية يطبق فيها الطلبة بعض المهارات التربوية التي تخدم المناهج الدراسية. وجدير بالذكر أيضاً أن مبنى (المعاهد الخاصة) قد نال إعجاب وتقدير كثير من المهتمين في المجال التربوي وكذلك المتابعين للأعمال التنموية للبلاد، ومما أثار إعجاب الكثيرين البراعة الهندسية التي صمم عليها (مجمع المعاهد الخاصة) (تلك البراعة التي مكنت من تحديد أوضاع الشمس المختلفة في فترات النهار المختلفة, وفي فصول السنة المختلفة, بحيث أمكنهم الإبقاء على الظل في الساعات الداخلية وحجب الشمس الصيف عنها لأطول مده ممكنة) (٦٣).

وبالنسبة للامارات فأنها أولت اهتماماً كبيراً بالمباني المدرسية وشهدت الفترة الاخيرة العديد من المناقشات المرتبطة بأساليب تصميم وإنشاء المباني المدرسية الحديثة.بما يساعد في تقديم خدمات تعليمية متميزة بما يساهم في مساعدة الطلبة على بناء قدراتهم لدعم نمو، وقد تم تصميم مدارس المستقبل لتوفير بيئة تعليمية إيجابية تسهم في الارتقاء بمستوى التعليم وتحقق مخرجات تعليمية متميزة، وتم استضافة معرض ومؤتمر المباني باعتباره فرصة فريدة للتعاون مع صانعي القرار الآخرين في هذا المجال ولتبادل الآراء الهادفة حول توفير أبنية ومرافق مدرسية متميزة للطلبة لتحقيق مستقبل أفضل لهم، من خلال التركيز على الطالب بإعتباره محور التطور المنشود في النظام التعليمي للإمارة، وذلك من خلال نطوير جميع عناصر

المنظومة التعليمية التي تعزز أداء الطالب وقدرته علـــى مواكبـــة العـــصر والتفاعل مع متغيراته العلمية والتقنية. وعليه فإن توفير بيئة تعليمية حديثـــة من خلال تطوير الأبنية والمرافق المدرسية بحيث تواكب أرقـــى المعـــايير العالمية يعد أحد أهم معطيات نجاح النظام التعليمي، من خلال مناقشة ســبل وأساليب تصميم المباني والمنشآت المدرسية بالإضافة إلى متطلبات الاستدامة ودمج المدارس في المجتمعات المحلية بحيث تكون المـــدارس قريبـــة مـــن المناطق السكنية والمرافق.مثل الحدائق والأماكن الترفيهية (٦٤).

وفي **قطر** تسعي الحكومة للتغلب علي الصعوبات المرتبطة بعدم تهيئـــة المبني الدراسي بالإمكانيات والتجهيزات التعليمية والهندسية، فوضعت وزارة التربية والتعليم وضعت لجنة لاختيار أفضل المدارس للدمج فـــي مختلـــف مناطق الدولة وهذه اللجنة تقوم بزيارة ميدانية للمدارس للاطلاع علي أهـــم النواقص الموجودة ومع بداية كل سنة جديدة يتم التنسيق مع إدارة المبـــاني بحيث تتم تهيئة المباني المدرسية كعمل منحدرات علي المداخل والمخـــارج وتهيئة الساحات والمرافق الصحية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، إلـــى جانب إنشاء غرفتين إضافيتين في كل مدرسة واحدة للمصادر وأخري تنقسم بين العلاج التخاطبيوالنفسي (٦٥).

وبالنسبة **لعمان** فإن هناك العديد من الجوانب المرتبطة بمشكلة المباني للمعاقين والتي تأتي علي خلفية المدارس غير الصالحة تربوياً وهـــي التـــي كانت مستأجرة أو تلك التي أقيمت بمواد غيـــر ثابتـــة كالخيـــام والـــدعون (بمدارس مبنية بالمواد الثابتة) هذا فضلاً عـــن الارتقـــاء بنوعيـــة المبنـــى المدرسي بتوفير الإضافات كالمختبرات والمكتبات وورش النـــشاط المهنـــي وخاصة بالمدارس الابتدائية التي نمت فأصبحت إعدادية وبالتالي، فالمبـــاني الجديدة تسير في اتجاة وجود أماكن مخصصة للمعاقين بجانب الاصـــلاحات في المباني القديمة لتتناسب مع طبيعة المعاقين (٦٦).

ومن خلال العرض السابق للمنظور الخليجي لجودة التعليم المعاقين وجوانب تحقيق تكافؤ الفرص للمعاقين يتبين أن السياسات المرتبطة بتحقيق جودة التعليم تسير ملاصقة لجهود الدمج التعليمي بالمدارس العادية في دول الخليج مع تطوير المدارس المنفصلة للمعاقين غير القـابلين للـدمج، كمـا لايمكن تجاهل الجهود المشتركة لدول الخليج سواء في السياسات والتوجهات المشتركة أو القرارات والقوانين الملائمة لمنطقة الخليج أو أوجه التعاون بين المؤسسات التعليمية المشتركة، كما يحسب لدول الخليج وجود العديـد مـن الدراسات المسحية والاحصائية المرتبطة بالإعاقة وبالتالي وضوح سياسات تحقيق جودة التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية داخل المنطقة من خلال العمـل الجماعي المشترك.

مراجع الفصل الثاني

(١) **يرجي مراجعة ما يلي :-**

- غيض بن عبد الله الزهراني : برنامج الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومة العلمي وأساليبه وأدواته ،٢٠٠٩.

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=s1608

- تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي (التطلعات والتحديات(، **من بحوث ندوة تجارب دمج أشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في مجلس التعاون الخليجي**، جامعة الخليج العربي، البحرين، ٢-٤ مارس ١٩٩٨، ص١٣.

(٢) موقع أطفال الخليج : تجربة مملكة البحرين في رعاية المعاقين ودور المؤسسة التشريعية في تطويرها، **مقدمة لندوة تفعيل دور البرلمانيات العربيات خلال الفترة** (١ - ٢ فبراير ٢٠٠٥م)، بيروت - لبنان ،٢٠٠٦م.

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?actionines

(٣) محمد توفيق بلو : **التقرير الفني للدورة الثانية للعناية الإكلينيكية بضعف بصر الأطفال بالبحرين**، جمعية إبصار الخيرية، البحرين ،٥-٦ ديسمبر ٢٠٠٧م

(٤) حمود عبد الهادي : تجربة مملكة البحرين في رعاية المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة ودور المؤسسة التشريعية في تطويرها، المنتدى الثقافي لذوي الاحتياجات الخاصة ٢٠٠٨. الموقع الالكتروني

http://www.3rbdr.com/article951.html

(٥) موقع أطفال الخليج : تجربة مملكة البحرين في رعاية المعاقين ودور المؤسسة التشريعية في تطويرها، **مرجع سابق.**

(٦) **من أبحاث ندوة تفعيل دور البرلمانيات العربيات خلال الفترة١ - ٢ فبراير ٢٠٠٥م** بيروت ،٢٠٠٥م.

(٧) **التقرير الوطني لدولة الامارات المتحدة** : القانون الاتحادي رقم (٢٩) لسنة ٢٠٠٦م في شأن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، الامارات العربية المتحدة، ٢٠٠٦/٨/١٣م.

(٨) ناصر علي الموسي: إدماج الأطفال المعوقين بصريا في المدارس العادية، **المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة**، وزارة التربية والتعليم، المجموعة الأولي ،القاهرة ،أكتوبر ١٩٩٥م، ص٥.

(٩) ملتقى الجمعية الخليجية للإعاقة السادس : تجربة سلطنة عمان، مارس ، ٢٠٠٠م، **http://www.gulfdisability.com/m_6.htm**

(١٠) **الملتقى الخامس للجمعية الخليجية للإعاقة**: توصيات الملتقي، الكويت، ٩-١١ابريل ٢٠٠٥م.

(١١) المرجع السابق.

(١٢) مجلس وزراء العمل والشئون الاجتماعية بدول مجلس التعاون بدول الخليج العربية : **الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل**، المكتب التنفيذي، الرياض،٢٠٠٠م.

(١٣) المرجع السابق

(١٤) لمزيد من التفاصيل يرجي مراجعة الموقع الالكتروني لمجلس وزراء التعاون بدول الخليج العربي، المشروعات والبرامج
http://www.gcclsa.org/news.php?cat=15&id=19

(١٥) المرجع السابق.

(١٦) وزارة التربية والتعليم : **نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية**، الادارة العامة للتربية الخاصة، الرياض، ١٤٢١/٩/١٤ هـ، الموقع الالكتروني للوزارة.
http://www.se.gov.sa/di-act/index.htm

(١٧) مجلس الوزراء: **المرسوم الملكي بالرقم (م/٣٧) وتاريخ ١٤٢١/٩/٢٣هـ بالرقم (٢٢٤) وتاريخ ١٤٢١/٩/١٤هـ**، المادة الثامنة، الرياض، الموقع الالكتروني للوزارة.

(١٨) المرجع السابق، المادة٣.

(١٩) إدارة مدارس التربية الخاصة في الكويت : **التربية الخاصة في الكويت**، الكويت، ٢٠٠٧م.

(٢٠) المجلس الوطني الاتحادي : **القانون الاتحادي رقم (٢٩) لسنة**

٢٠٠٦ **في شأن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة**، الامارات العربية المتحدة، ٢٠٠٦م.

(٢١) وزارة التنمية الاجتماعية : **المرسوم السلطاني رقم ٦٣ / ٢٠٠٨م بإصدار قانون رعاية وتأهيل المعاقين**، مسقط، ٢٠٠٨م.
الموقع الالكتروني للوزارة http://www.mosd.gov.

(٢٢) الجمعية الخليجية للإعاقة لدول مجلس التعاون بدول الخليج العربي : ملخص النظام الأساسي للجمعية الخليجية للإعاقة بدول مجلس التعاون الخليجي، ٢٠٠٠م، http://www.gulfdisability.com

(٢٣) مجلس التعاون الخليجي : **قانون ٢/٢٠٠٤ بشأن ذوي الاحتياجات الخاصة**، شبكة المعلومات القانونية لدول مجلس التعاون الخليجي، المنامة، ٢٠٠١م.

(٢٤) الجمعية الخليجية للإعاقة لدول مُجلس التعاون بدول الخليج العربي : ملخص النظام الأساسي للجمعية الخليجية للإعاقة بدول مجلس التعاون الخليجي، **مرجع سابق.**

(٢٥) وزارة الشئون الاجتماعية : الخدمات المقدمة للمعاقين، منتديات المعرفة، ٢٠٠٩م، http://www.almarefa.ne

(٢٦) وزارة التربية : **قانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٩٦م بشأن رعاية المعاقين**، الكويت، ١٩٩٦م.

(٢٧) وزارة التربية والتعليم : رعاية وتأهيل المعوقين في الامارات، شبكة آلم الامارات،٢٠٠٦م، http://www.alamuae.com

(٢٨) موقع أطفال الخليج : تجربة مملكة البحرين في رعاية المعاقين ودور المؤسسة التشريعية في تطويرها، **مرجع سابق.**

(٢٩) وزارة التنمية الاجتماعية : **المرسوم السلطاني رقم ٦٣ / ٢٠٠٨ بإصدار قانون رعاية وتأهيل المعاقين**، مرجع سابق.

(٣٠) وزارة التربية والتعليم : **تطور الرعاية الصحية الأولية في دولة قطر**، الدوحة ،٢٠٠٦م، الموقع الالكتروني
http://www.moe.edu.qa

(٣١) وزارة التربية والتعليم : **نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية**، مرجع سابق.
(٣٢) وزارة التربية : **أهداف إدارة مدارس التربية الخاصة**، قطاع التعليم الخاص والنوعي، إدارة مدارس التربية الخاصة، وزارة التربية، الكويت، ٢٠٠٩م.
(٣٣) منتدي أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة: **مراكز رعاية وتأهيل المعوقين بدولة الامارات العربية المتحدة**، منتدي أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة،٢٠٠٩م. http://www.gulfkids.com
(٣٤) وزارة التربية والتعليم : **التربية الخاصة**، بوابة سلطنة عمان التعليمية، وزارة التربية والتعليم، مسقط، ٢٠٠٩م.
(٣٥) وزارة التربية والتعليم : تعليم المعاقين في مدارس البحرين، منتدي التربية الخاصة، المنامة ،٢٠٠٩ م.
/http://www.education.gov.bh
(٣٦) وزارة التربية والتعليم : **نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية**، الادارة العامة للتربية الخاصة، الرياض، ١٤٢١/٩/١٤. http://www.se.gov.sa/di-act/index.htm
(٣٧) وزارة التربية : **أهداف إدارة بمدارس التربية الخاصة**، مرجع سابق.
(٣٨) وزارة التربية والتعليم : رعاية وتأهيل المعوقين في الامارات، **مرجع سابق**.
(٣٩) أحمد أحمد عواد، استخدام الحاسوب في تعليم المعاقين سمعياً، **ورقة عمل مقدمة لجامعة عمان العربية للدراسات العليا**، مسقط، فبراير ٢٠١٠م.
(٤٠) **يرجي مراجعة مايلي :-**
- فاطمة طاهر: **وزارة التربية تسعي لحل مشكلة نقص الأساتذة المتخصصين**، برنامج دمج المعاقين في قطر، الدوحة، ٢٠٠٩م.
- مجلس التعاون الخليجي : **قانون ٢٠٠٤/٢ بشأن ذوي الاحتياجات الخاصة**، مرجع سابق، مادة(٣،٤)

(٤١) وزارة التربية والتعليم : **تعليم المعاقين في مدارس البحرين**، مرجع سابق.
(٤٢) وزارة التربية والتعليم : **نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية**، مرجع سابق.
(٤٣) وزارة التربية : **أهداف إدارة مدارس التربية الخاصة**، مرجع سابق.
(٤٤) وزارة التربية والتعليم : **تسجيل الطلبة في المدارس ورياض الأطفال الحكومية والخاصة**، حكومة دبي الالكترونية، ٢٠١٠ م.
الموقع الالكتروني http://www.moe.gov.ae
(٤٥) وزارة التربية والتعليم : **التربية الخاصة**، بوابة سلطنة عمان التعليمية، مرجع سابق.
(٤٦) شبكة المعلومات القانونية لدول مجلس التعاون الخليجي (صفحة قطر) : **مرسوم قانون٩٣/٢٠٠٢ بشأن وزارة التربية والتعليم وتعيين اختصاصها**، الدوحة ٢٠١٠.
(٤٧) يرجي مراجعة مايلي:-
- وزارة التربية والتعليم : تعليم المعاقين في مدارس البحرين، **مرجع سابق.**
- موقع أطفال الخليج : تجربة مملكة البحرين في رعاية المعاقين ودور المؤسسة التشريعية في تطويرها، **مرجع سابق.**
(٤٨) ناصرعلي الموسي : مسيرة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في ظلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، الرياض، ١٩٩٩م، ص٨.
(٤٩) منتدي أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة: **مراكز رعاية وتأهيل المعوقين بدولة الامارات العربية المتحدة**، مرجع سابق.

(٥٠) وزارة التربية والتعليم : **مرسوم بقانون بتنظيم وزارة التربية والتعليم وتعيين اختصاصاتها (٣٩ / ٢٠٠٢)**، دولة قطر، ٢٠١٠.
(٥١) ناصرعلي الموسي : **مسيرة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في ظلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية** – وزارة التربية والتعليم، الامانة العامة للتربية الخاصة، ١٩٩٩م.
(٥٢) ناصرعلي الموسى: **دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية**، اطفال الخليج ،٢٠٠٩م، ص٣.
(٥٣) سحر أحمد الخشرمي: **دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية بالسعودية**، ورقة عمل مقدمة من تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود – الرياض ،٢٠٠٣م، ص ص ٢-٥.
(٥٤) معيض بن عبد الله الزهراني: برنامج الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومة العلمي واساليبه وأدواته ،**مجلة طفال الخليج** ،٢٠١٠ م، ص.ص ١-١٣.
(٥٥) شبكة معاقين الكويت : اهداف الدمج في الكويت (مفهوم الدمج)، شبكة معاقين الكويت، ٢٠٠٩م. **http://www.q8disabled.com**
(٥٦) وزارة التربية والتعليم : **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الإمارات** وزارة التربية والتعليم، إدارة التربية الخاصة، دبي ٢٠١٠م، الموقع الالكتروني http://www.moe.gov.ae
(٥٧) المرجع السابق.
(٥٨) أسماء العطية : ورقة حول ملامح إستراتيجية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في قطر ،٢٠٠٩م.
(٥٩) موقع أطفال الخليج : تجربة مملكة البحرين في رعاية المعاقين ودور المؤسسة التشريعية في تطويرها، **مرجع سابق.**
(٦٠) ماجد الكناني : ٤ محاور لتطوير البنية التعليمية في المدارس الخليجية، **مجلة الشرق الاوسط**، ع٩٢٦٦، ابريل ٢٠٠٤م.

(٦١) مركز الامير سلمان لأبحاث الإعاقة : **نظام رعاية المعــوقين فــي المملكة العربية السعودية**، الرياض، ٢٠٠٤ نص المرسوم الملكــي بالرقم (م/٣٧) والتاريخ ١٤٢١/٩/٢٣هـ القاضي بالموافقة علــى قرار مجلس الوزراء بالرقم (٢٢٤) والتــاريخ ١٤٢١/٩/١٤هـــ الخاص بإقرار النظام تتويجاً لكافة الجهود الرائدة في مجال رعايــة المعوقين وتأهيلهم في مادته الثالثة.

(٦٢) ناصرعلي الموسى: **دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية، مرجع سابق.**

(٦٣) شبكة معاقين الكويت : اهداف الدمج في الكويت (مفهــوم الــدمج)، **مرجع سابق.**

(٦٤) بيان معرض ومؤتمر المباني المدرسية المنعقد: **معــرض ومــؤتمر المباني المدرسية**، ابوظبي، ٢٠١٠م.

(٦٥) فاطمة طاهر: **وزارة التربية تسعي لحل مــشكلة نقــص الأســاتذة المتخصصين**، مرجع سابق.

(٦٦) وزارة التربية والتعليم الكتاب الاحصائي السنوي، **دائــرة الاحــصاء التربوي**، مسقط،٢٠٠٥م.

الفصل الثالث

جودة التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد

مقدمة

تمتعت السويد باستقرار سياسي كبير، نتيجة الحياد السياسي الذي استمر طوال سنوات القرن العشرين بأكمله، فالسويد لم تدخل حرب إقليمية تستنزف الملايين من الجنيهات، وبذلك توفر للسويد كميات متزيدة من فائض رؤوس الأموال ثم تخصصه للتنمية الاقتصادية، حيث أن نسبة الإنفاق علي التعليم كبيرة وأكثر كثيراً مما ينفق علي الأمن، وساعد السويد في ذلك موقعها المتطرف في أقصي شمال القارة الأوربية حيث ظلت بعيدة عن ميادين الحروب منذ حوالي (١٧٠) مائة وسبعين عاماً [١].

أما عن النظام السياسي للدولة فهو الملكية الدستورية، إذ يعتبر الملك هو الحاكم الشرعي للبلاد، ولكن ليس له سلطات سياسية، فهناك البرلمان (RIKSDAG) والذي يتكون من ٢٤٩عضواً، وتوزع مقاعد البرلمان علي الأحزاب السياسة، إذ يمكن للحزب أن يحصل علي تمثيل في البرلمان إذا حصل مرشحون علي ٤% من الأصوات ومنذ ما يقرب من (٤٤) أربعة وأربعين عاما نال الحزب الديمقراطي الاشتراكي زعامة البرلمان مما منح أعضاءه استمرار لمدة طويلة دون انقطاع، وحصل علي مساندة ودعم غالبية البرلمان، وهذا ما أحدث استقرارا سياسيا ساهم في حركة التطوير، كما ساهم في التنمية الاقتصادية [٢].

كما حدث تغير اجتماعي هائل في السويد خلال الحقبة الأخيرة حيث أصبحت التوجيهات الاجتماعية تهدف إلي تكوين مجتمع تتحقق فيه العدالة الاجتماعية والمشاركة في ثروة الأمة، كما تخلت الطبقة الأرستقراطية عن البرجوازية التي كانت سائدة في المجتمع مما ساهم في تشكيل مجتمع متماسك هدفه تحقيق الرفاهية لجميع أفراد.

وظهر في السنوات الأخيرة نوع جديد من الأنشطة الأهلية انتقدت البيروقراطية السائدة في جميع قطاعات الدولة ولا سيما تلك البيروقراطية السائدة في قطاع التعليم، مما جعل السياسيين يضعون في اعتبارهم الأنشطة المتزيدة لأولياء الأمور وبخاصة المثقفون منهم(٣).

وانعكست هذه النظرة علي التربية بالسويد حيث إن الاتجاهات التربوية عملت علي تقليل المركزية السائدة في جميع قطاعات التعليم، وإيجاد مرونة في التعليم (٤)

وتأثر المناخ التربوي في السويد بهذه الإصلاحات الاجتماعية، مما أوجد تنظيماً تربوياً رائعا عمل علي إعادة تنظيم المسئوليات التعليمية، وتحديد الاختصاصات، حيث اختصت الهيئة القومية للتعليم بإعداد الميزانية القومية السنوية للتعليم، والمراجعة المستمرة للمناهج والإشراف علي عمليات التقويم في حين تتولي المحليات مسئولية إدارة التعليم من خلال السلطات التعليمية المحلية والتي تمثل هيئات سياسية يتم تعيينها بواسطة المجالس المحلية(٥).

واستهدفت هذه التنظيمات التعليمية جعل التعليم أداة لتحقيق الهندسة الاجتماعية من خلال التحرك الاجتماعي لتكوين مجتمع الجميع فيه سواسية، و ذلك ما جعل السويد تتبع نظاماً إدارياً يقوم علي مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ بهدف تحقيق المساواة في الفرص التعليمية (٦).

وتعطي السويد مثلا حياً في الربط بين السياسة التعليمية وآليات التنفيذ، فالمتأمل لنظام التعليم السويدي قبل ١٩٥٠، يري كيف أنه كان نظاماً تقليدياً ثنائياً يقوم علي التمايز والقدرة المادية، وكان يبدو التفاوت الرهيب في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم الأكاديمي والتعليم الفني (٧).

فقد كان نظاماً لتكريس بنية التفاوت الطبقي في المجتمع السويدي، وقرر البرلمان في عام ١٩٥٠ تقديم تعليم إلزامي شامل يستطيع أن يفي بمتطلبات المجتمع من التحديث والتطوير والتفوق، يبدأ من سن السابعة إلي

سن السادسة عشر في جميع أنحاء السويد، وسمي هذا النوع من التعليم بالمدارس الإجبارية الشاملة Compulsory Comprehensive School(٨).

وواكبت هذه الإصلاحات السياسية والاجتماعية والتعليمية فهما بإبعاد مشكلة الإعاقة، مما دفع الحكومة السويدية إلي القيام بإصلاحات في مجال تأهل ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي ارتكزت علي جعلهم جزاءاً من المجتمع والاعتراف بحقوقهم التربوية، فشهد تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة طفرة هائلة وأخذت رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة مكانة هامة في بنية التعليم السويد(٩).

وتعتبر السويد من الدول الرائدة في مجال تطوير نظام التعليم، مما دفع العديد من الدول أن تحذو حذوها في هذا المجال، حيث عقدت عدة مناقشات وجلسات طويلة في مجال التطوير، وصدر العديد من التقارير والنشرات وإرشادات ذات الصلة بمجال التطوير(١٠)

ويرجع هذا النجاح في عملية التطوير إلي الموضوعية الشديدة في مناقشة السلبيات، والصدق في وصفها، بالإضافة إلي وجود قواعد ثابتة يتم من خلالها التغير، فيتم اتخاذ القرارات المناسبة، والتي تتفق مع طبيعة المجتمع السويدي.

أولاً: جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد:

تعتمد الحكومة السويدية علي إشباع الحاجات الأساسية للشعب السويدي عن طريق الخدمات العامة مثل الرعاية الصحية والاجتماعية والتعليمية والثقافية والاقتصادية.. ....وغيرها من الخدمات التي تقدمها قطاعات الحكومة بهدف تلبية جميع الخدمات والاحتياجات الأساسية والثانوية للمواطن السويدي وذلك عن طريق لجان منبثقة من الوزارات التابعة للحكومة مثل اللجان الثقافية ولجان الرفاهية الاجتماعية، حيث تعمل هذه اللجان علي تحقيق المساواة في تلبية الاحتياجات الأساسية بقدر يتيح حرية أكبر لهذه اللجان لقدرته علي التنفيذ بشكل أكبر من القطاعات (١١).

وقامت السويد بوضع نظام تعليمي موحد يسمح بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع، إضافة إلي وجود رغبة قوية في تحديث التعليم، وإدخال العديد من التعديلات المدرسية، حيث اعتبرت هذه الإصلاحات التعليمة ضرورة للارتفاع بمستوي التعليم بصفة عامة (١٢)

ومع حرص الحكومة السويدية علي تقديم جميع الخدمات لجميع أفراد المجتمع السويدي قامت الحكومة السويدية بوضع إطار عام واسع لهذه الخدمات علي المستوي القومي، مع إعطاء الوحدات المحلية المزيد من المرونة في مواجه المشكلات التي تواجهها أثناء تقديم تلك الخدمات(١٣).

وفي منتصف القرن العشرين بدأ الوعي السياسي بقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تم تكليف لجنة هدفها البت في شئون ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تقديم نصائح حول ضرورة القيام بإجراءات تتيح الفرص أمام الأشخاص المعاقين للحصول علي عمل مناسب من خلال إعداد وتأهيل مناسبين (١٤).

وتحرص السويد علي توفير الفرص التربوية المناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، قامت الهيئات المختصة بتنظيم الفصول الدراسية بطريقة تسمح للطلاب غير العاديين وأصحاب الاحتياجات الخاصة بالانتقال من الصف الخاص إلي الصف العادي، وكذلك العمل علي دمجهم في المجتمع، ونجحت السويد في مجال الدمج الأكاديمي بشدة(١٥).

وفي عام ١٩٥٠ ظهرت إستراتيجية عامة لتطوير الأنظمة المدرسية في إطار التطوير المستقبلي القائم علي ديمقراطية التعليم،وارتكزن جميع البرامج الأكاديمية والأنظمة المساعدة وبرامج التدريب علي تحقيق تكافؤ الفرص في كل من البرامج الاجتماعية والتربوية علي حد سواء(١٦)

وبعد اثني عشر عام تبني هذه الإستراتيجية، ظهر قانون مدرسي جديد في عام ١٩٦٢ عمل علي تحديث الهيكل المدرسي، وتبني عملية تطوير البرامج الفردية للتلاميذ ووضعها في مقدمة الأهداف التربوية، بينما

تمثل الهدف الثاني في تطوير المجتمع والمركزية، فالمدارس تبنت التعليم الفردي من أجل المجتمع والإنتاج، والهدف الثالث تمثل في الدور الثقافي في تربية النشء وفي ضوء هذه الأهداف يلاحظ مدي أهميتها في تحقيق التكافؤ والخصوصية لكل شخص ومراعاة جميع العوامل الاقتصادية ولاجتماعية والجغرافية (١٧)

فشكلت الفترة من منتصف القرن العشرين إلي نهايات الستينيات من القرن الماضي مرحلة التخطيط لوضع نظام تعليمي قائم علي تحقيق المساواة والتكافؤ في الفرص التعليمية/ فتم وضع إستراتيجيات تهدف لوضع تعليمية تتلاءم مع طبيعة المجتمع السويدي وتراعي الفروق الفردية لكل تلميذ.

وفي فترة السبعينيات والثمانينات أكدت التنظيمات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة في السويد علي ضرورة تحقيق المساواة وتقديم المساعدات التعليمية والاجتماعية اللازمة لممارسة الأعمال التي تناسبهم، وانطلقت هذه التنظيمات من خلال تشريعات جديدة قامت السلطات المحلية بتنفيذها علي نحو مثالي(١٨)

فأصبح من أهم المبادئ الرئيسية في النظام التعليمية في السويد تحقيق التكافؤ والتساوي في فرص التعليم لجميع الأطفال والأشخاص الصغار من خلال المدارس العامة مهما كانت الظروف الاجتماعية والاقتصادية فلابد أن يغطي التعليم جميع أجزاء الدولة مهما كانت الظروف الاجتماعية والاقتصادية (٢٠).

وأثر هذا المفهوم الديمقراطي لعملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد والقائم علي جعلهم جزاء من المجتمع، والعمل علي إتاحة الفرص التعليمية لهم مثل باقي أفراد المجتمع علي التعريف الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة في السويد، وهو التعريف الذي جاء متماشيا مع تعريف منظمة الصحة العالمية والذي أقر بأن الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة"هم أولئك الذين يعانون من صعوبات واضحة في حياتهم اليومية مصحوبة بنقص في قدراتهم نتيجة تعرضهم لإصابات أو أمراض " (٢١).

ويعكس هذا التعريف النظرة التربوية للشخص المعاق، فهو وفقا للفكر التربوي السويدي شخص بحاجة إلي خدمات تربوية تتناسب مع ما يعانيه من صعوبات تواجه بشكل مستمر نتيجة لما تفرضه طبيعة الإعاقة.

كما تنعكس هذه النظرة علي الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أن النظرة الخاصة لهؤلاء الأشخاص لا تتضمن تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة تصنيفاً بعيداً عن العاديين، وتؤكد علي مسئولية المجتمع تجاه الصعوبات التي تواجه ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي فإن العلاقة بينه وبين البيئة المحيطة هي التي تحدد مدي تأثير الإعاقة [٢٢].

وتتعهد الحكومة السويدية بتقديم الخدمات الاجتماعية والتعليمية والصحية لجميع أفراد المجتمع، وهناك نحو(٣٠) ثلاثين هيئة تعمل في هذا الإطار [٢٣]

وتتولي العديد من الهيئات تقديم المساعدات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة في شتي أرجاء السويد، وتتولي توفير تجهيز الأدوات والوسائل التعليمية الضرورية، بحيث يتلقي ذوي الاحتياجات الخاصة تعليمهم في جميع مراحل التعليم المختلفة، وتبلغ نسبة من يتلقون تعليماً عالياً من ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد حوالي ١٤% من ذوي الاحتياجات الخاصة الملحقين بالتعليم [٢٤].

ويسير الأسلوب المتبع لتعليم لذوي الاحتياجات الخاصة نحو اتجاهي التطبيع والدمج وطرق التدريس تقوم علي التعليم الفردي والهدف من ذلك أن يعيش الأفراد حياة سوية في المجتمع مهما كانت طبيعة الإعاقة[٢٥].

وقد أثر هذه الأساليب المتبعة في إنجاح البرامج التعليمية الموضوعة لذوي الاحتياجات الخاصة، مما ساهم كثيراً في تحقيق مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية وزيادة مساحة ديمقراطية التعليم في المجتمع السويدي[٢٦].

وانعكست هذه الأساليب التربوية المنبثقة من مبادئ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم علي إتباع منهج تربوي حديث، من خلال تعميم السياسة التعليمية بعمليات إصلاحية نشطة أحدثت تغيرات في الإدارة والمسئوليات التربوية، وبالتالي اكتسب النظام الدراسي منهجية جديدة[٢٧].

فالنظام التربوي السويدي يسير وفقاً لمنظومة رائعة محددة الأهداف وواضحة المعالم، حددت ركائز تعليمية أسياسة يسير عليها النظام التعليمي السويدي من أجل تحقيق الأهداف الديمقراطية المنشودة، والتي تعد مطلب شعبي هام تتظافر جميع الجهود من أجل تحقيقه.

وأصبح مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أحد أهم ركائز التعليمة في بنية التعليم السويدي حيث تقوم العملية التعليمية في السويد علي ما يلي: [٢٨].

إتاحة فرص متساوية لقطاع التعليم العام

فجميع الأطفال والصغار بصف النظر عن الجنس ومحل الإقامة والظروف الاجتماعية والاقتصادية لا بد وأن يحصلوا علي فرص تعليم متساوية من خلال مدارس التعليم العام التابعة للدولة، فجميع التلاميذ سواسية في الحقوق والوجبات وتعمل الحكومة السويدية جاهدة من أجل إتاحة الفرص التعليمية للجميع من خلال التعليم العام.

توفر التعليم المتساوي والمتماثل

تسعي الدولة جاهدة إلي تقديم متساوي من خلال تيسير تقديمه في كل مدرسة وفي كل مكان في أنحاء الدولة، ويعني التعليم المتساوي والمتماثل توفي الفص التعليمية للجميع وفقاً لقدرات كل فرد.

إكساب المعرفة والمهارات

تركز الفلسفة التعليمية في السويد علي اكتساب المعرفة والمهارات بشكل يؤدي إلي تحقيق النمو المتناسق للتلاميذ أفراد وموطنين مع الأخذ في

الاعتبار مشاركة الآباء في تحديد شخصية التلاميذ لتقديم التعليم المناسب، وضرورة أن يأخذ التعليم في الاعتبار التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

التأكيد علي القيم الديمقراطية.

جميع الأنشطة في المدرسة السويدية صممت لتساير القيم الديمقراطية الأساسية فجميع أنشطة التلاميذ في المدرسة تحض علي العمل الجماعي وتعمل علي تحقيق التكافؤ والتساوي بين جميع التلاميذ كما إن هذه الأنشطة تؤكد علي إكساب السلوكيات المرغوبة (٢٩).

فالعملية التعليمية في السويد حددت أهدافها التعليمية سواء من النواحي الأكاديمية أو النواحي الاجتماعية من خلال العناصر السابقة والتي جمعت بين إتاحة الفرص من خلال التعليم العام مع مراعاة الفروق الفردية بهدف إكساب الجميع المعارف والمهارات المطلوبة المرجوة، والتي تعمل في مجملها علي التأكيد علي تحقيق القيم الديمقراطية المطلوبة.

ويتضح من العرض السابق أن جميع الجهود التعليمية المبذولة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد تسير في إطار متكامل، وفقاً لمنظومة تعليمية رائعة جاءت كنتيجة طبيعية للاستقرار السياسي والاجتماعي، والذي أوجد مناخا تعليما متميزا يمكن من خلاله تنفيذ الأساليب التعليمية المختلفة، وبالتالي تحقيق أهداف التعليمية المرجوة.

ثانياً : تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد:

نبذة تاريخية:

ارتبطت نشأة التربية الخاصة بالسويد بجهود المنظمات الخيرية حيث لم يكن هناك عمل حكومي أو رسمي فانحسرت عملية التأهيل والرعاية في المنظمات الخاصة والكنائس (٣٠)، ثم بدأت رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد في عام ١٨٠٠م، حيث تقديم برامج تربوية للمعاقين عقلياً وأصحاب الإعاقة السمعية والبصرية وفي عام ١٨٤٢ تم إنشاء مدارس ابتدائية خاصة لمن هم ي سن التعليم، وقدمت هذه المدارس تربية خاصة للأشخاص ذوي

الإعاقات من خلال المؤسسات المنفصلة والتي عملت علي تقـديم خـدمات تعليمية من خلال عـزل ذوي الاحتياجـات الخاصـة بتلـك المؤسـسات المنفصلة(٣١).

وسارت رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في الـسويد علـي نفـس الأسلوب من حيث تقديم الرعاية في المؤسسات المنفصلة، مع العمل علـي التوسع في خدمات التربية الخاصة لتشمل فئات أخري من ذوي الاحتياجات الخاصة مثل الإعاقة الحركية وأصحاب صـعوبات التعلـيم والمحـرومين حضارياً(٣٢).

وشهد النصف الثاني من القرن العشرين ولا سيما الفترة مـن عـام ١٩٦٥ إلي عام ١٩٧٥ عدة إصلاحات في مجال تعلـيم ذوي الاحتياجـات الخاصة بالسويد، فظهرت توجهات جديدة أثرت علي التنظيمات المدرسـية لذوي الاحتياجات الخاصة، وأتاحت للسلطات المحلية عدة صلاحيات لتطبيق هذه التوجيهات بما يكفل توفير أنماط تعليمية مناسـبة لـذوي الاحتياجـات الخاصة، كل حسب قدراته الفردية وبما يتناسب مع احتياجاته التعليمية(٣٣).

ودار العديد من المناقشات حول حقوق التلاميـذ ذوي الاحتياجـات الخاصة ودور المنظمات المختلفة في حماية وتأمين الحقوق الأساسية لهم(٣٤).

وتعاونت في هذا الإطار العديد من الدول الإسكندنافية سـواء علـي المستوي الرسمي متمثـل فـي المجلـس الاسـكنديناقية، ومجلـس وزراء اسكنديناوة واللجنة الاستشارية لرعاية المعاقين فـي الـدول الاسـكنديناقية، وكذلك علي المستوي غير الرسمي فهناك العديد من الجمعيات والمؤسـسات التي تسعي لإحداث تقارب بين الدول لاسكندنافية في هذا المجال (٣٥).

وفي عام ١٩٨٩ أصـدر مجلـس اسـكنديناوة للإعاقـات كتابـاً بعنوان(الطريق إلي الكرامة الإنسانية) بحيث أبرز هـذا الكتـاب الملامـح التاريخية لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد والدول الاسكنديناقية في الفتـرة

من سنة ١٩٤٥ إلي سنة ١٩٨٥، ومن أبرار هذا الكتاب قضية حقوق الإنسان لتحل مكانة هامة عند مناقشة حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة [٣٦].

فأثرت هذه المناقشات كثيراً علي الخطط التربوية المطروحة بشأن ذوي الاحتياجات الخاصة فتم تحديد جوانب تعليمهم من خلال تحديد المتطلبات التعليمية الملائمة لكل إعاقة ووضع تصورات ملائمة وفقاً لطبيعة الإعاقة.

وشهدت عملية التخطيط لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تقدماً كبيراً، فتغيرت النظرة للإعاقة ففي الماضي كان ينظر للإعاقة العقلية مثلا علي إنها إعاقة شاملة بمعني إنها تنطوي علي إعاقة جسمية ونفسية واجتماعية، ولذلك لم يكن من اليسير التعامل مع هذا المفهوم بشكل عملي إلي أن ظهرت مصطلحات أوضحت معني الإعاقة بشكل يمكن التعامل معه عملياً عن طريق التركيز علي الصعوبات التعليمية الناجمة عن الإعاقة وكيفية التغلب عليها [٣٧].

وتبع ذلك وضع العديد من التصورات التعليمية. التي عملت علي تنظيم مؤسسات رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وشمل ذلك تحديد الاختصاصات علي المستويات المحلية والإقليمية والقومية يما يكفل تحقيق الأهداف المرجوة.

وخلال العقد الأخير من القرن العشرين تم تفويض المجالس المحلية باختصاصات تربوية عديدة مثل تحديد مسئوليات أعضاء هيئة التدريس والموظفين، وكذلك إعداد المعلم، وفي عام ١٩٩١ طلبت المجالس البلدية المحلية مسئولية كاملة لتنظيم الأنشطة المدرسية، ومن ثم أعطيت صلاحيات كبيرة لمديري المدارس ولمندوبي المجالس المحلية [٣٨].

وبناء علي هذه المتغيرات فإن مسئولية إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد وتعليمهم وقعت علي عاتق المحليات، وفي عام ١٩٩٧ أجبرت جميع المحليات علي قبول جميع الأ"فال من سن السادسة مع استثناء

بعض الحالات الخاصة ولمدة عام واحد فقط وهذا ما أوجد نوعاً أخر من مدارس، وهي مدارس ما قبل التعليم الإجباري Preschool وكذلك فصول ما قبل المدارس الإجبارية Preschool Class وظهرت هذه الفصول منذ يناير ١٩٩٨، وهي فصول تمهيدية للالتحاق بالتعليم [٣٩].

كما حدث تغير في عملية توزيع المسئوليات بين المدارس، فتم إرسال الحالات الحادة أو أصحاب الإعاقات المركبة إلي مداس التربية الخاصة بينما تم جودة التعليم التلاميذ أصحاب الإعاقات البسيطة ضمن المدارس العادية [٤٠].

والمتأمل للتطور التاريخي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد يلحظ مدي النجاح في تطوير أساليب الرعاية التعليمية، فالسويد استطاعت التحول من الأساليب العزلية إلي الأساليب الحديثة القائمة علي تبني عدة أساليب للرعاية مثل الدمج والتطبيع، وبما يتناسب مع طبيعة المجتمع السويدي، وعن طريق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، لذلك تمت عملية التغير بشكل موضوعي، وسار وفقاً لحاجات المجتمع السويدي، وحاجات ذوي الاحتياجات الخاصة علي حد سواء[٤٠].

١ ـ التشريعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد:

تعتر السويد من المجتمعات البيروقراطية،ووصلت هذه البيروقراطية في الحكومة المركزية لدرجة أنها تنتقد في كل مناسبة،والاتجاه الحالي في السويد هو محاولة إيجاد لامركزية في صنع القرار،فالتشريع في هذا القطر له تقاليد طويلة وراسخة في أعماق التاريخ،وقد تعود إلي عصور القوي السابقة من الملوك والقياصرة. [٤١].

وهناك اتجاه اجتماعي في السويد يسعي إلي تقليل المركزية والتشريعات العقيمة واستبدالها بالسلطات المحلية، وانعكست ذلك بالطبع علي القوانين الخاصة بالخدمات الاجتماعية والصحية والتربوية [٤٢].

فالحكومة والبرلمان لسويدي(ريكسداج) Riksdag تحـــدد الأهـــداف العريضة والسياسات التعليمية وذلك في لإطار الاتجـــاه الحـــالي للأنظمـــة التعليمية في السويد، والذي يؤكد علي ضرورة أيجاد لا مركزية في اتخـــاذ القرارات التعليمية علي المستوي القومي مع إعطاء كافة الصلاحيات لوزارة التربية والعلوم فيما يتعلق بتنفيذ السياسات التعليمية (٤٣).

وتتكون الهيئة التشريعية في السويد ١٢٥ مندوباً وتجتمع هذه الهيئة كل ثلاث سنوات بجانب اجتماع سنوي لهؤلاء الأعضاء ممثلـــي المحليـــات ويكون ذلك في شكل مشاركة قومية (٤٤)، واتخذت الحكومة الـــسويدية عـــدة إجراءات تهدف إلي جعل صنع القرار في السويد يتميز باللامركزية فعلـــي المستوي الوطني تقع كل أنواع التعليم تحت رعاية وزارة التربية والعلوم أما السلطات الإدارة المركزية فمستقلة وتعمل حسب التعليمات الـــصادرة مـــن الحكومة والهيئة التشريعية ويقوم بتطبيق هذه التشريعات الوكالـــة القوميـــة للتعلـــيم The National Agency of Education وهـــي الـــسلطة الإدارة المركزية والتي تتابع وتقيم النظام المدرسي والأنشطة التعليميـــة، وتنظـــيم البرامج التعليمية وغيرها من الأنشطة الخاصة بالعملية التربوية (٤٥).

فهناك العديد من القوانين الإصلاحية التي عملت علي تعميق حقـــوق الشخص المعاق ووضع الخطوط العريضة للعملية التعليمة، ومن ثم تحديـــد حجم المسئولة الملقاة علي العمليات المدرسية وتنظيم الأنـــشطة المدرســـية الملائمة، فهناك قوانين استهدفت تحديد أساليب العمل المدرسي مـــن خـــلال توسيع نطاق اتخاذ القرار التعليمي.

كما صدر القانون التربوي لسنة ١٩٨٥ للتعليم، والذي سار موازيـــا لقانون ١٤٢/٩٤ لسنة ١٩٧٥ الأمريكي لدمج ذوي الاحتياجـــات الخاصـــة والذي أكد علي ضرورة مراعاة المرونة وتحقيق التكييـــف بـــين الـــشخص المعاق والمؤسسات التعليمية، ومن ثم تحديد حجم المسئولية الملقـــاة علـــي العمليات المدرسية وتنظيم الأنشطة المدرسية، وما انبثق منه من تـــشريعات

خاصة بالتعليم بمراحله المختلفة علي عدة أهداف إرشادية للمدارس، بجانب أهداف أخري ترتبط بالمناهج المقررة(٤٦).

كما أكد القانون التربوي لسنة ١٩٩٠ علي حق الشخص المعاق في التعليم شأنه شأن غيره من أفراد المجتمع، فنص هذا القانون علي أن الشخص المعاق هو الذي يعاني من صعوبات في الحياة اليومية نتيجة الإصابة أو المرض(٤٧).

وهذا ما أكد عليه المنظور التربوي من الناحية التشريعية للشخص المعاق والذي ينطوي علي وصف للعلاقة بينه وبين البيئة المحيطة دون انتقاص من قدراته وبما يعمل علي تقريب المعاق للحياة العادية والبيئة الطبيعية قدر الإمكان.

فالقوانين التربوية السويدية أكدت علي تنظيم العلاقة بين الشخص المعاق والعوامل المحيطة، فجميع القوانين السابق ذكرها تشكل تعديلا لبعض بنود قانون التعليم الصادر في عام ١٩٥٠، والذي وضع أسس لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتلاءم مع طبيعة الإعاقة وبالتالي تم تحديد جوانب الرعاية والبرامج التعليمية والخطط الدراسية(٤٨).

كما يلاحظ أن القوانين التربوية بالسويد تضع الخطوط العريضة للعملية التعليمية فهناك قوانين استهدفت تحديد أسلوب الرعاية التربوية وقوانين للرعاية الصحية وقوانين للمتطلبات التعليمية الواجب توافرها في المدارس، وكذلك قوانين الرعاية الاجتماعية ويتم التنفيذ عن طريق المحليات ولعل ذلك ما يفسر عمومية القوانين السويدية وابتعادها عن التفصيلات الروتينية التي تعرقل عملية التطبيق الأمثل، بالإضافة لتمتع المدرسة السويدية بسلطات كبيرة في صنع القرار الخاص بها من خلال ناظر المدرسة الذي يخول له العديد من السلطات الواسعة مثل المشاركة في تعيين الهيئة التدريسية داخل نطاق المناطق المحلية للمدارس (٤٩).

قامت السلطات الاقليمية والمركزية في السويد بتطبيق قانون الرعاية الاجتماعية، والذي ركز علي سبل تحقيق التوازن للشخص المعاق بمدارس وفصول الدمج، كما تضمنت بنود القانون التربوي قانون الرعاية الصحية، والذي ركز علي ضرورة متابعة مراحل نمو ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لخصائصهم، وهذه البنود التي تضمنها هذا القانون والتي استهدفت العمل علي توفير كافة الاحتياجات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة مع التخطيط لهذه البرامج بما يناسبهم[٥٠].

تنبت السويد فكرة المدرسة الشاملة كنظام بديل للنظام التعليمي القديم، وتم ذلك علي مرحلتين الاولي تجريبية والثانية تنفيذية، وهدفت إلحاق جميع التلاميذ سواء العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث شرعت السويد في تنفيذ هذه الفكرة مع بداية المرحلة التنفيذية.

كما تم تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة قانونيا إلي فئات شملت المعاقين بصريا، والمعاقين سمعيا والمعاقين عقليا، والمعاقين حركيا، والمعاقين انفعاليا بجانب أصحاب الاضطرابات الانفعالية [٥١].

والغرض من هذا التصنيف تحديد المتطلبات التعليمية لجميع الفئات المذكورة منم خلال المؤسسات التعليمية العادية، ولم يكن اتلغرض من قانون تصنيف المعاقين عزل هذه الفئات أو تقديم تعليم مختلف لهم.

وأكد قانون تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة علي دور المؤسسات التربوية في توفير المتطلبات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، والتأكيد علي ضرورة توفير تلك المتطلبات في المؤسسات التربوية المختلفة والمتمثلة في وجود مصاعد ومداخل خاصة بدون سلالم للتلاميذ المعاقين حركيا، والتأكيد علي ضرورو توافرها لجميع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة سواء المدمجين في الفصول العادية أو الملحقين في فصول خاصة أو التلاميذ في المدارس المنفصلة[٥٢].

كما صدرت العديد من القوانين التي أهتمت بتحقيق الدمج التعليمي للمعاقن في السويد بطريقة عملية، فوضعت اليات لتنفيذ القانون السابق لجميع فئات الاعاقة وفق تصنيفها القانوني والمتمركز حول توفير وسائل الرعاية المثلي لكل فئة حسب طبيعة الاعاقة.

وتم تشكيل لجنة لدراسة الدمج الدراسي والتي أنهت أعمالها بتحديد أبرز أليات الدمج وكيفية تطبيقه علي نحو أكثر عمقا مع استثناء الإعاقة الشديدة جدا وهم من لايستطيعون التفاعل مع البرامج العادية(٥٣).

ويلاحظ أن هذه التشريعات والتي جاءت بعد دراسة مستفيضة لم تتجاهل إمكانية عدم نجاح التطبيق لذلك تم تشكيل هذه اللجنة ما يقرب من احدي عشر عاما بهدف تذليل الصعاب في طريق تطبيق آليات الدمج والوصول إلي أنسب القرارات التعليمية المرتبطة بفلسفة تعليم المعاقين من الناحية العملية.

وحدد البرلمان السويدي في الفترة الأخيرة المسئوليات المنوط بها من قبل الحكومة وكذلك تحديد مسئوليات المجالس البلدية تحديدا واضحا، كما حدد كذلك مبادئ التشريع للنظام المدرسي العام (٥٤).

ومع مطلع القرن العشرين حددت القوانين التعليمية في السويد العمل المدرسي (كنظرية وتطبيق)، وقامت السلطات المحلية بتحديد المواد التعليمية المناسبة لكل مرحلة تعليمية بما يكفل عدم التفرقة بين التلاميذ، والعمل علي تطوير هذه المواد لتتناسب مع طبيعة التعليم الفردي، ويتولي ذلك المجالس المحلية في السويد والمؤسسات العلمية وجماعات المصالح في السويد (٥٥).

وتعتبر المجالس المحلية والسلطات التشريعية الأخرى مسئولة عن النظام المدرسي العام وانجاز أهدافه طبقا للتشريعات، ومن خلال الإطار المؤسسي المحدد بواسطة البرلمان والحكومة، فالمجالس المحلية تقرر كيفية تنظيم المدارس وكيفية إدارتها وتوظيف الموارد لكي تحقق الأهداف العامة

للمدارس، وتوضع هذه التشريعات في الخطة المدرسية التي تشرف عليها المجالس المحلية وتتولي تقييمها ومتابعتها (٥٦).

ويلاحظ مدي نجاح هذه التشريعات في إيجاد مناخ تعليمي منظم يتم من خلاله الاستفادة بجميع القوي البشرية من خلال تنظيم عمل المجالس المحلية، مما ساهم في إيجاد اللامركزية المنشودة والتي نادي بها كثير من التربويين بالسويد، ومن خلال التشريعات المدروسة والتخطيط المنظم والتطبيق المثالي، فأصبحت الحقوق التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.

وخلال السنوات الأخيرة شهد البرلمان السويدي عدة مناقشات من أجل تحسين الخدمات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة وتبع ذلك صدور تشريعات تم من خلالها إلزام السلطات المحلية المعنية بتحقيق الرفاهية الاجتماعية بمتابعة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وفق الجدول الزمني المحدد لذلك بجانب صرف إعانات لأسرة الشخص المعاق (٥٧).

ودائما ما تأتي القرارات المتخذة بشأن ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد لصالح العملية التعليمية لدرجة أنه لم يعد الأمر مجرد عملية اتخاذ قرارات من اجل التغلب علي نواحي القصور فحسب بل أصبح الأمر يتعدي ذلك ليشمل تحقيق العديد من الجوانب الداعمة لتحقيق التكامل علي كافة الأصعدة بشكل يتماشي مع الرؤية التربوية التي تعمل علي تحقيق الرفاهية لهم.

٢- جوانب الرعاية المدرسية لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد.

منذ تحول السويد إلي تبني أسلوب المدارس الشاملة التي تضم جميع الفئات وما تبع ذلك من إلغاء ثنائية التعليم ومدارس السويد تقدم رعاية شاملة ومتكاملة لجميع التلاميذ علي حد سواء.

وتركز رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد علي التشخيص المبكر لنوع الإعاقة حيث تغيرت النظرة إلي مفهوم تحديد الإعاقة لتحقيق الأهداف المرجوة ونتيجة لذلك ظهرت مصطلحات تتناسب مع البيئة التعليمية

وتركز علي نواحي القصور في عملية التعليم لدي المعاقين، لذلك نفذت السويد نظام تكامل ودمج المعاقين في إطار التعليم العام(٥٨).

وتعد التربية الخاصة في السويد جزء متكامل من التعليم، لذا فإنها تأثرت بالإصلاحات والتغير، فالهدف من تربية ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد بناء الشخصية المتكاملة صحيا واجتماعيا وتربويا (٥٩).

كما أن جميع جوانب رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة استهدفت تقريب الشخص المعاق من الحياة الطبيعة، والعمل علي تقريبهم من البيئة قدر الإمكان لذلك السويدية سياسة الدمج كوسيلة لتحقيق ذلك الهدف.

- **الرعاية الاجتماعية:**

ترتكز الرعاية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد علي ضرورة أن يحيا الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة حياة سوية في المجتمع،وتوفر الدولة لذوي الاحتياجات الخاصة تلك الرعاية سواء في مدارس الدمج أو المدارس المنفصلة (٥٩)

والإستراتيجية الرئيسية لهذه الرعاية ترتكز علي ضرورة أن يحيا التلميذ ذو الاحتياجات الخاصة حياة طبيعة، بحيث يشارك في الحياة العامة مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه،وذلك في إطار برنامج محددة بهدف إزالة الحواجز الاجتماعية والتي عادة ما تصاحب الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة (٦٠)

وترتكز الحكومة السويدية علي ضرورة التغلب علي بعض الاتجاهات الاجتماعية الخاصة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة،والتي ترجع إلي عوامل تاريخية أثرت علي النظرة لذوي الاحتياجات الخاصة،وهذا الطبع أثر علي التربية،ولكن الحكومة السويدية ممثلة في المجالس البلدية قدمت نموذجاً رائعاً للرعاية الاجتماعية تمثلت في الخدمات الإنسانية والاجتماعية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس المختلفة (٦١)

حيث يتم خدمات اجتماعية تعتمد علي إكساب التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة المعايشة أو التطبيع في مدة زمنية معنية، فيتم تدريب التلميذ من خلال عدد من الأنشطة الاجتماعية مع ملاحظة أن يتم التفاعل بين التلميذ وبيئة المدرسة مع تخصص برامج فردية قبل إدماجهم مع التلاميذ العاديين[٦٢].

كما يتم خدمات أخري تعتمد علي التفاعل بين المعلم الزائر واسر ذوي الاحتياجات الخاصة لوضع برامج تمهيدية لإعداد التلميذ قبل إلحاقه بالمدرسة، وبما يساعده علي التكيف مع البيئة الطبيعة [٦٣].

الرعاية الصحية:

كما أن الحكومة السويدية تقدم الرعاية الصحية الشاملة لجميع تلاميذها ولا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة نظراً لطبيعة احتياجاتهم الطبية،ويشترك في تلك الرعاية فريق من الأطباء والممرضين، ذلك من أجل ملاحظة تطور التلاميذ صحياً، بجانب متابعة التأهل البدني وكذلك تحسين القدرات الجسمانية والصحية وتشجيع العادات الصحية والمعيشية السليمة، فالهدف في تلك الرعاية الصحية الوقاية من الأمراض وإجراء الفحوص الدورية الصحية،وكذلك تقديم الرعاية التمريضية الكافية مجاناً[٦٤]

كما تقدم السويد الرعاية الصحية بمعناها الواسع،والذي يؤكد علي ضرورة تكامل الرعاية الصحية لتشمل العلاج البدني والنفسي، فهناك خدمات تقدم لأصحاب الضعف الجسمي، كما تقدم خدمات نفسية، تتضمن عددا من الزيارات المدرسية والمنزلية بهدف تحقيق التكيف والتوازن النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة [٦٥]

فقد قطعت السويد شوطاً كبيراً في توفير نظام للأشراف علي برامج الرعاية النفسية بالمدارس بمعاونة المعلمين والآباء بهدف تحقيق التوافق لذوي الاحتياجات الخاصة سواء داخل المدارس العادية أو خلال الفصول أو مدارس التربية الخاصة المنفصلة [٦٦]

- **الرعاية التعليمية:**

يتم دراسة حالات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من أصحاب الإعاقات البصرية والسمعية والعقلية وكذلك أصحاب الإعاقات الأخرى تمهيداً لإلحاقهم بالمدارس الإلزامية في السويد،وتقوم الدولة بإمدادهم بالمعينات التربوية الأزمة وبما يتناسب مع قدراتهم الخاصة، ويتولي مدير المدرسة وكبار المعلمين تحديد طرق التدريس المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة سواء التعليم الفردي أو الجماعي، ويتم انتقال التلاميذ أوتوماتيكياً حتي الصف التاسع، ويتم منح الدرجات بنهاية الصف التاسع، وبالنسبة للمعاقين عقليا يتم تقييمهم وفقاً لمعايير محددة[٦٧] ويمكن تناول جوانب الرعاية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد من خلال التعرف علي الأهداف التعليمية، والتنظيم التعليمي ،والخطة الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة وما يتبعها من عملية تقييم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة،وكذلك دور المعلم في العملية التعليمية.

- الأهداف التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد :

يهدف النظام التعليمي إلي المحافظة علي الشخصية القومية السويدية، والتي تتميز بالتزام بالنظام، واحترام الفردية والمحافظة علي الديمقراطية[٦٨].

فتم تحديد أهداف عامة تركز علي الاتجاهات التعليمية التي يجب أن تتبعها المدارس، وأهداف أخري تحدد الحد الأدنى المطلوب من العملية التعليمية بالمؤسسات التربوية [٦٩]، وتركز الأهداف التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد علي الجوانب الآتية [٧٠]

- ضرورة متابعة التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة بشكل مستمر منذ الميلاد وحتي إلحاقه بالعمل، وبما يكفل تحقيق أقصي استفادة من قدراته.
- العمل علي تعديل الأنماط الحياتية الخاطئة لذوي الاحتياجات الخاصة وإكسابهم الأنماط السلوكية الإيجابية.

- ضرورة تشكيل الهوية الذاتية لهم بما يتناسب مع الفرد والمجتمع، وبما يحقق التوافق والتكيف النفسي والاجتماعي.

- العمل علي جعل كل تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة يشارك في الحياة العامة، وضرورة تنفيذ المساواة بشكل عملي، حيث إن شعورهم بعد المساواة يؤدي إلي شعورهم بمزيد من القلق.

- ضرورة توفير الرعاية الخاصة بما يتناسب مع طبيعة كل إعاقة.

كما أن هناك أهدافاً مستقبلية للرعاية التعليمية تتمثل في ربط التعليم باحتياجات سوق العمل، حيث يترك الكثير من الطلاب التعليم بعد الانتهاء من التعليم الإلزامي، علي أن يلتحقوا بالعمل ثم يعودوا مرة أخري للتعليم [٧١]

ويحاول النظام التعليمي السويدي أن يقرب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من الحياة العادية قدر الإمكان، لذا فإنه يعتمد علي إطار تعليمي موحد مع مراعاة الاختلافات الفردية، معتمداً علي هيكل تعليمي منظم [٧٢]

التنظيم التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد:

ينطبق علي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ما ينطبق علي التلاميذ العاديين من حيث مدة التعليم الإجباري، والذي يبدأ من سن(٧)سبع سنوات إلي (١٦) السادسة عشر عاماً، فالسلم التعليمي موحد للجميع، وللتغلب علي الاختلافات التي تسببها الإعاقة يتم وضع برامج للتدخل المبكر، وتحليل الشخصية في مراحل الطفولة المبكرة، كما يتم متابعة عملية الدمج، ومعالجة السلبيات، وتحديد أساليب التقويم في المراحل التعليمية المختلفة [٧٣]

ويتم تنظيم التعلم من المراحل الآتية[٧٤] :-

مرحلة ما قبل المدرسة Pre-Compulsory School

وتشمل هذه المرحلة عدة تنظيمات مؤسسية تعمل علي خدمة الأطفال من خلال المدارس النهارية، ومدارس الحضانة، ورياض الأطفال، وجميع المؤسسات المخصصة لرعاية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، ومع بداية

التسعينيات من القرن الماضي زاد التوسع في تلك المدارس، لاسيما بعد تعديل سن الإلزام من سن السابعة إلي سن السادسة.

المرحلة الأولية Junior Grads

ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات من سن (٦) ست سنوات إلي سن (١٠)عشر سنوات، ويقدم في هذه المرحلة مواد تعليمية بسيطة تشمل الحساب والهجاء والتدريبات اللغوية وبعض الأنشطة والتدريبات...و غيرها.

المرحلة الإعدادية Intermediate Grads

ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات من سن (١٠)عشر سنوات إلي سن (١٣) ثلاثة عشر عامً من الصف الرابع إلي الصف السابع،ويدرس التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة نفس المواد التعليمية التي يدرسها العاديين، ويكون الاختلاف في طرق التدريس والوسائل التعليمية [٧٥]

المرحلة الثانوية العليا The Upper Secondary School ..

ومده الدراسة بها ثلاث سنوات من سن (١٣) ثلاثة عشر عاماً إلي سن (١٦) ستة عشر عاماً، وتختلف المواد المناهج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في هذه المرحلة عما يقدم للعاديين حيث إن هناك موضوعات اختيارية أو إضافية يدرسها التلاميذ[٧٦].

التعليم العالي Higher Education

ويقدم برامجه من خلال الجامعات والمعاهد المنتشرة بالسويد، وتختلف مدة الدراسة حسب نوع الدراسة، وتتم بعد المرحلة الثانوية [٧٧].

خطة الدراسة لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد :-

ينقسم الموسم الدراسي في السويد إلي فصلين رئيسيين أحدهما خريفي والأخر ربيعي بمعدل ٤٠ أسبوعا وبحيث لا تزيد أيامه عن ١٩٠يوما ولا يقل عن ١٧٨يوما إجباريا ويستمر الموسم الخريفي في نهاية أغسطس حتي نهاية سبتمبر، أما الموسم الربيعي فيبدأ من شهر يناير و حتي شهر يونيو، ويحتوي الموسم الدراسي علي أجازة بين الفصلين الدراسيين مدتها

١٢يوما، بحيث تمنح أجازة لمدة أسبوع إلي أسبوعين تسمي الأجازة الشتوية في شهر فبراير أو مارس وكذلك تمنح أجازة عيد الميلاد(٧٨).

ويتكون الأسبوع الدراسي من ٥أيام تبدأ من يوم الاثنين وتنتهي بيوم الجمعة، وتقوم المدرسة بتحديد ساعات اليوم الدراسي بما لايزيد عن ثماني ساعات للتلاميذ الكبار، وست ساعات للتلاميذ الصغار في الصفين الأول والثاني ويتناول هذه الساعات الدراسية فترة استراحة لتناول وجبة الغذاء(٧٩).

وتتنوع المواد الدراسية المقررة فتشمل اللغتين السويدية والانجليزية، وكذلك الرياضيات والتي يخصص لها النصيب الأوفر بالنسبة للساعات الدراسية إضافة لمواد تربوية واجتماعية، كما أن هناك بعض الساعات الدراسية للتربية البدنية، بجانب الساعات المقررة للحرف والعلوم اليدوية.

تقييم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد:.

تهتم السويد بجعل مدارسها متكاملة الجوانب من خلال وجود مجموعة من الخبراء، وأتباعها لطرق تدريس حديثة تعتمد علي الأنشطة واكتساب المهارات عن طريق العمل، ويتم اكتساب المهارات بشكل تدريجي من خلال ملاحظة التطور في قدرات التلاميذ، كما تدخل هذه الأنشطة في إطار التقويم، التي تتم بشكل يومي بما يحقق الأهداف المرجوة من تعلم هذه المهارات في نهاية كل عام دراسي (٨٠).

ويتم تقييم التلاميذ في مدارس السويد من خلال الوقوف علي مدي مشاركة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتفاعله مع الأخريين، كما يقوم المعلم المشرف بدور كبير من خلال إجراء التقييم بالتركيز علي المجموعة، التي تتم بشكل يومي بما يحقق الأهداف المرجوة من تعلم هذه المهارات في نهاية كل عام دراسي، كما يرجع إلي تقارير المعلمين في عملية التقييم (٨١).

دور المعلم في عملية رعاية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد:.

يلاحظ أن المعلم يلعب دور كبير في عملية الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة حيث يقوم المعلم بتدريس جميع المواد من الصف الأول

إلي الصف الرابع، أما في الصفوف المتقدمة فيتم تدريس مـادتين أو ثـلاث علي الأكثر ثم ينتقل التلاميذ مباشرة إلي الصف الذي يليه [٨٢].

كما يقوم المدرس الأول بإبداء الرأي في انتقال الطالب من عدمه، ويمكنه أن يقرر نقل التلميذ إلي الصف الأعلى في منتصف العام إذا كـان التلميذ يسير بصورة جيدة في التعليم، ويظل الانتقال كـذلك حتـي الـصف التاسع [٨٣].

ويقوم المعلم المختص بذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد بدور كبير في عمليتي التدريس والتقييم، لذلك فهو يلقي اهتمام خاص، حيـث يحـصل علي دراسات متقدمة بعد إتمام إعداده العام ليكون معلم بالمدارس العادية[٨٤].

ونظرا لأهمية المعلم السويدي، فإن الحكومة السويدية قامت بتأهيـل جميع المعلمين من خلال الجامعة، وإن كان هناك اختلاف في مدة الإعـداد من فئة لآخري، فمعلم مرحلة ما قبل المدرسة يستغرق مدة إعداده سـنتين، بينما يستغرق إعداد معلم المرحلة الابتدائية من سنتين ونصف إلـي ثـلاث سنوات، أما معلم المرحلة الثانوية فيتم تدريبه لمدة أربع سنوات[٨٥].

وتم عقد برامج تدريبية أو دورات في مدد زمنية مختلفة تتراوح مـا بين ٦شهور إلي سنتين، وأربع سنوات في مستوي الماجستير والدكتوراة في مجال التربية الخاصة، وتتم هذه الدورات بالجامعات السويدية، حيـث تقـدم الجامعات السويدية ست دورات مسائية في التربية الخاصة [٨٦].

وتقوم جامعتا ستوكهولم وجوتبرج بدور رئيسي فـي إعـداد معلـم التربية الخاصة، ويتم تنظيم هذه البرامج حسب مجالات التخـصص، وتـتم أثناء الخدمة وبعدها[٨٧].

ويرجع الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة بالسويد إلي ضـرورة إيجاد المعلم القادر علي التعامل مع هذه الفئات بجانب التعامل مع العـاديين وفق للسياسة التعليمية التي تنتهجها السويد.

٣ـ أسلوب إدارة التربية الخاصة في السويد .

امتدت جذور الإدارة التربوية بذوي الاحتياجات الخاصة في السويد منذ القرن التاسع عشر، ولكنها لم تستقل كإدارة مستقلة إلا في عـــام ١٩٤٠، حيث خصصت الحكومة السويدية إدارة خاصة هدفها إتاحة الفرصة لـــذوي الاحتياجات الخاصة للتعليم حسب قدراتهم وتأهيلهم للحصول علـــي عمـــل مناسب من خلال إعدادهم المناسب لمتطلبات تعليم المعاقين (٨٨).

وتعتبر الإدارة التربوية الخاصة في السويد إدارة تغيير وتطوير حيث أن الفكر السائد في السويد يقوم علي مفهوم يري أن تغيير وتطـــوير نظـــم التعليم يلزمها إدارة قوية قادرة علي إحداث التقدم، بحيث تتحول من موقع رد الفعل والاستجابة البطيئة لكي تصبح أداة للتغيير والقيادة (٨٩).

وتمارس إدارة التربية الخاصة بالسويد عملها من خـــلال المجلـــس القومي للتعليم بالتعاون مع مجلس اتحاد العمال القومي، حيث تقع مـــسئولية تعليم القطاع العام علي الحكومة والبرلمان فالحكومة تحدد أهداف وإرشادات الأنشطة المدرسية للمجالس المحلية التي تضعها مواضع التنفيذ (٩٠).

وتنفذ القرارات الخاصة بقطاع المدارس تنفـــذ عـــن طريـــق وزارة التربية والشئون الثقافية والهيئة القومية للتعليم، وهيئات التعليم في المقاطعـــة وتهدف المركزية السائدة في السويد إلي إيجاد بنية موحدة للنظام التعليمـــي وتحقيق مستويات تعليمية متساوية، والعمل من أجل بيئة تعليمية متكافئة في كل إنحاء الدولة وتنظيم ودفع عملية التطوير والتحديث (٩١).

ويلاحظ أن معظم الأعمال التي كانت تتم علي المـــستوي المحلـــي المنبثق عن قواعد مركزية وهذا النفوذ المركزي أدي إلي زيـــادة الخـــدمات وتشعبها وهذا ما فرض علي الحكومة المركزية السويدية العديد من الأعباء لتمويل هذه الخدمات لذلك فرض علي المجالس المحلية مـــشاركة الحكومـــة المركزية في بعض هذه الخدمات(٩٢).

ومع تزايد الاتجاه نحو اللامركزية في إدارة التعليم تم إسناد إدارة التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة والمدرسة الإلزامية الشاملة إلي المحليات مع استثناءات قليلة تتعلق ببعض المدارس المنفصلة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبذلك تختص المجالس المحلية بالإشراف علي المدارس الإلزامية وكذلك تحديد المسئوليات التعليمية، كما تتولي المجالس المحلية أيضا الإشراف علي تدريب المعلمين (٩٣).

ويعتبر المكتب الفيدرالي بالسويد بمثابة الهيئة التنفيذية لإدارة التربية الخاصة وتتفرع عدة لجان عن المكتب الفيدرالي وتتألف من عشر لجان هدفها تحقيق التقدم في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع المراحل السنية(٩٤).

وتتكون هذه اللجان من أعضاء يمثلون مختلف أجزاء الإقليم أو المدينة وهم أيضا ممثلين للمكتب الفيدرالي السويدي، ويتولي مديرو التربية الخاصة الإشراف علي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية وكذلك التلاميذ المعاقين بالمدارس المنفصلة (٩٥).

كما نجحت اللجان المعنية بتنفيذ الاشراف الفني في جودة التعليم لتحقيق النمو السريع الذي حدث في الستينات والسبعينات فيما يتعلق بالأشكال التعليمية المتخصصة في التربية الخاصة، مما أدي إلي صيغ محددة في مجال الاشراف والتوجيه (٩٦).

وأصبح للإشراف الفني دور إداري هام في مجال التربية الخاصة، حيث يقوم الخبراء القوميون بوضع الخطط التربوية بالتعاون مع المجالس المتخصصة، ويتم التنفيذ من خلال المشرف الفني، حيث يتم تنظيم برامج للمتابعة تستهدف الوقوف علي مدي تنفيذ البرامج من خلال الزيارات المختلفة(٩٧).

وبالنسبة للعملية الإدارية أصبح للمدرسة دور إداري يرتبط بالعملية التنظيمية، من خلال المجالس المشتركة التي تضم ناظر المدرسة والمعلمين والطلاب من المدارس، حيث أن لهذه المجالس وظيفة استشارية تتوقف علي طبيعة المحليات [٩٨].

فهناك المدير المسئول عن النشاط التعليمي في المدرسة وهو المختص باتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق التطور التعليمي، لذلك يجب أن يكون مطلع عن قرب علي العمل اليومي في المدرسة[٩٩].

ومع تنامي الاتجاهات السويدية نحو اللامركزية عن طريق الاعتماد علي السلطات المحلية، قامت الحكومة السويدية بإشراك المحليات في نواحي مالية ولكن تبقي الحاجة إلي المراقبة علي هذه السلطات المحلية [١٠٠].

فهناك ما يقرب من ٢٨٠ مائتين وثمانين وحدة محلية مسئوليتها إدارة المؤسسات التعليمية والتي تشكل أداة لتنفيذ للمجالس القومي للتعليم، وتعقد هذه الوحدات المحلية اجتماعات شهرية أو نصف شهرية يتم من خلالها تنسيق الأنشطة بين المدارس وتوفير المتطلبات التعليمية اللازمة من خلال الموارد المتاحة[١٠١].

وتحملت المجالس المحلية جزء كبيرً من المسئولية الاقتصادية عن قطاع المدارس العامة للدولة، كما أن هناك اعتمادات مالية توزع بواسطة الوكالة القومية السويدية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتغطي تكاليف تعليمهم وتأهيلهم بالإضافة إلي ذلك يوجد مراكز الموارد الإقليمية المعنية لتوفير المساعدات المالية اللازمة لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة[١٠٢].

كما تضطلع الوكالة القومية للتعليم في السويد بدور هام في تنظيم البرامج التعليمية للمديرين، وفي تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتدريب جميع القائمين علي رعاية المعاقين داخل المدارس، وكذلك توزيع المنح المدرسية علي المعلمين، ويتبع هذه الوكالة احدي عشر مكتبا إقليميا للمتابعة والإشراف[١٠٣].

كما تقدم الوكالة للأطفال المعاقين والشباب خدمات أخري متمثل تزويد الأشخاص المعاقين بجميع احتياجاتهم اللازمة طوال فترة التعليم والعمل علي إلحاقهم بالتعليم المناسب حسب قدراتهم وإمكاناتهم. فالسلم التعليمي مفتوح للجميع حتي المرحلة الجامعية، كما تقدم الدولة المساعدات اللازمة لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة، فتعمل علي تقديم الأنشطة الترفيهية وتوفير السكن والعمل وجميع المتطلبات الاخري اللازمة [١٠٤].

والواقع أن الإدارة التعليمية نجحت إلي حد بعيد في تنفيذ السياسات التعليمية التي أقرها البرلمان السويدي، فالإصلاح الإداري انطلق من مفهوم مؤداه أن الإصلاحات التعليمية ليست مجرد رغبات وإدارة بل يجب أن تتحول إلي إجراءات تتم من خلال خطط بعيدة المدى وأخري قصيرة المدى[١٠٥].

ويسمح المناخ التعليمي في السويد للإدارة التعليمية بأن تتم بشكل منظم يسهل من خلاله تحديد الاختصاصات التربوية بشكل يكفل تحقيق المرونة والانسيابية في العملية التعليمية ودون تداخل في الاختصاصات المحددة لكل جهة من الجهات المسئولة.

ويلاحظ أن التنظيم الإداري في السويد تم من خلال ثلاث مستويات المستوي القومي:

ويشمل البرلمان السويدي وهو المنوط به اتخاذ القرارات ووضع الخطوط العريضة للأنشطة التربوية المختلفة، وكذلك وزارة التعليم والثقافة والتي تقوم تحويل القرارات البرلمانية إلي مسئوليات محددة يتم تنفيذها من خلال المجلس القومي للتعليم، وهو سلطة تنفيذية لها مجلس إدارة يتمتع بصفات سياسية، وينقسم هذا المجلس إلي أربعة أقسام تتضمن قسم التعليم الإلزامي وقسم المدارس الثانوية العليا وقسم تعليم الكبار وقسم خاص بالإدارة[١٠٦].

المستوي الإقليمي:

ويشمل مجالس التعليم بالمقاطعات السويدية المختلفة ويرأس مجلس التعليم في كل مقاطعة مفتش التعليم ويعاونه موجه أو أكثر ويمثل مجالس التعليم بالمقاطعات صورة مصغرة من المجلس القومي للتعليم(١٠٧).

المستوي المحلي:

ويشمل المجالس البلدية، حيث تتولي المحليات الاشراف علي المؤسسات التربوية المعنية بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتم ذلك في إطار العمل علي إيجاد لامركزية مؤسسات التربية الخاصة (١٠٨).

وفي عام ١٩٩٥تم إلحاق المعاقين عقليا إلي المجالس البلدية أسوة بغيرهم من أصحاب الإعاقات الاخري وأقرانهم العاديين، فتم تكليف المجالس البلدية بهذه المهمة بعد اكتشاف تدني نسب الاستيعاب للمعاقين عقليا بالتعليم العام في السويد، حيث يري كثير من التربويين تعليم ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب وتحصيل المعلومات الجديدة (١٠٩).

وبالنسبة للإعاقة السمعية والبصرية فإن أغلب التلاميذ يلحقون في مدارس الدمج في السويد مع تأمين احتياجاتهم الخاصة من خلال تزويدهم بالمعينات اللازمة، وقد تتولي المدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين سمعيا وضعاف السمع وكذلك التلاميذ أصحاب الإعاقات اللغوية الشديدة وكذلك أصحاب الإعاقة البصرية الشديدة ضمن مدارس خاصة إجبارية لمدة عشر سنوات (١١٠).

حيث تأثرت إدارة التربية الخاصة بالاتجاهات التربوية الحديثة القائمة علي الدمج وجودة التعليم، فألغيت المدارس الداخلية السابقة، وتم تحويل حجرات الدراسة في هذه المدارس إلي غرف للمصادر يتم من خلالها تنظيم دورات لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم وشكلت هذه الغرف مراكز

للمعينات التربوية تنفيذا لسياسات الدمج مما أوجد لدي السويد شبكة واسعة من المساعدات الإنسانية يتم إداراتها بواسطة المحليات (١١١).

ثالثا: قواعد الالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد:

في إطار حرص السويد علي توفير فرص تعليمية لجميع المواطنين قامت الدولة بوضع إستراتيجية بدأت من بداية القرن العشرين وظهرت ملامح هذه الإستراتيجية في القرن العشرين حيث بدأت الحومة السويدية في التوسع في إلحاق مواطنيها بشكل عام سواء الأفراد العاديين أو المعاقين.

وتم تنظيم المدارس الإلزامية بهدف إلحاق جميع التلاميذ بها، فالدولة مسئولة عن إلحاق جميع التلاميذ ضمن مدارس القطاع العام ليتلقوا تعليما إجباريا أو أن يتلقوا تعليمهم في مدارس مستقلة مماثلة، كما حددت المجالس البلدية سن الالتحاق بالمدرسة مع إمكانية تأجيل دخول المدرسة سنة واحدة في حالات خاصة(١١٢).

ونظراً لوجود تلاميذ ذوي احتياجات الخاصة في المدارس العادية لم يتطلب ذلك سوي أحداث بعض التغيرات في أماكن الدراسة،وليس هناك متطلبات أخري خاصة،وعلي هذا فالتلاميذ يلحقون في تلك المدارس العادية وفقاً للمعايير العادية للقبول.

وتمثل قواعد قبول ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد الجوانب الآتية:

- ضرورة الكشف عن حالات الإعاقة لمعرفة أهم الوسائل اللازمة لإنجاح التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج(١١٣)
- يتم قبول ذوي الاختياجات الخاصة علي أساسي مبدأ "تحقيق التعليم من المهد إلي اللحد" وهو مبدأ يطبق كل عملي، وعلي نحو فعال (١١٤).
- التأكد علي التوسع في قبول ذوي الاحتياجات الخاصة من أصحاب الحالات الحادة والظروف الصعبة وأصحاب الإعاقات المتعددة أو المركبة مع إلحاقهم بمدرس التربية الخاصة بينما يتم إلحاق أصحاب الحالات البسيطة بالمدارس العادية (١١٥)

ويتم قبول أصحاب الحالات الخاصة مثل المعاقين عقلياً، والمعاقين سمعياً والمعاقين بصرياً وأصحاب الإعاقات اللغوية،وأصحاب الإعاقات الانفعالية، والمعاقين حركياً، وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة ووفقاً للمعايير واحدة تركز علي تهيئة التلميذ قبل إلحاقه بالمدرسة العادية، بهدف إنجاح دمجه بهذه المدارس (١١٦).

فتسير قواعد الالتحاق بالسويد وفقاً لفلسفة تعليمية واضحة تتم من خلال خطط تعليمية واضحة بهدف تحقيق التعليم للجميع، وتعمل علي جعل المدرسة العادية قادرة علي استيعاب الجميع، كما يتم وضح نظام معين للقبول يكفل تحقيق هذه الفلسفة، وفيما يلي عرض لفلسفة قبول ذوي الاحتياجات الخاصة، ونظام قبوله بالتعليم.

١- فلسفة قبول ذوي الاحتياجات الخاصة:

تلتزم الحكومة السويدية بإلحاق جميع التلاميذ بالتعليم الإجباري والذي يبدأ من سن السادسة حتي سن السادسة عشر، انطلاقاً من المبادئ للتعليم في السويد.

وترتكز الفلسفة التربوية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد علي دراسة العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في عملية إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة،وكذلك تجهيز كل مدرسة بما يناسبها من الاحتياجات في جميع أجزاء الدولة من أجل جودة التعليم جميع أفراد المجتمع(١١٧).

فلا يوجد فصل بين قبول الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في السويد، ففلسفة قبول ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد تقوم علي دمج جميع من هم في سن التعليم في مدرسة واحدة، وتتصور الفلسفة التربوية أن عدم الفصل في قواعد التحاق وقبول كل من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين من شأنه توفير قدر كبي من الفرص التعليمية لهم،توفير أكبر لإستيعابهم ضمن التعليم(١١٨).

فتوحيد نظام القبول لما تراه فلسفة قبول التلاميذ في السويد ينطـوي علي ضرورة نجاح النظام التربوي في تحقيق جودة التعلـيم جميـع أفـراد المجتمع ولاسيما ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يتم إلحاقهم صمن المدارس العادية مما يوفر في التكلفة المادية والمباني والأدوات والوسائل والمعلمـين والإداريين.... وغيرها من عناصر العملية التربوية (١١٩).

ولذلك فإن هناك بعض التعديلات في التنظيم الصفي لملائمـة هـذه الفلسفة ولتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة فيها فيتم تقسيم مرحلـة التعلـيم السياسي إلي مرحلتين المرحلة الأولي تنتهي في الصف الخامس المدرسـي، والمرحلة الثانية تنتهي في الصف التاسع المدرسي، حيث يتيح هذا التقـسيم الفرصة للحكومة وأجهزتها التنفيذية لتقييم إنجازات المدرسة (١٢٠)

كما أحدثت هذه الفلسفة تغيراً في سعة المدرسة حسب موقعها، فهناك مدارس تقع في المدن الكبرى مثل اسـتكهولم، Stockholm و اوسترسـند Streisandالواقعة في وسط مملكتي الـسويد، وكـذلك كيريونـا Koruna الواقعة علي بحر البلطيق Baltic Sea فهذه المدن توجد بها مـدارس ذات كثافة طلابية عالية تصل إلي ٢٠٠٠ تلميذ، في حـين أن المـد الـصغيرة والمناطق الريفية والنائية يوجد بها مدارس صغيرة جداً تـستوعب حـوالي ٢٠٠ تلميذ،لإتاحة الفرص لتغطية جميع أجزاء المملكة السويدية من الخدمات التربوية (١٢١).

ففلسفة قبول ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد تتجنـب الحلـول الخاصة قدر المستطاع، وتضع جميع التسهيلات لتعليم جميع أفراد المجتمـع في المدارس العادية، وتطبيقها لهذه الفلسفة يتم إلحاق معظـم التلاميـذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع غيرهم في مدارس العاديين (١٢٢).

والواقع إن هذه الفلسفة أثارت العديد مـن الآراء داخـل الأوسـاط التربوية السويدية،فيري سارسسكونلان Sarskolan أن هذه الفلسفة أحـدثت العديد من التغيرات في توزيع المسئوليات بين المدارس، وجعلت كل إقلـيم

يتولي المسئولية التعليمية كاملـــة فيمـــا يتعلـــق بتعلـــيم ذوي الاحتياجـــات الخاصة[١٢٣].

ويشير كارل جوستاق ستوكات Karl Gustav Stukat أنه بالرغم من نجاح هذه الفلسفة إلا أن ذلك لم يلغ عملية التـصنيف بالنـسبة لـذوي الاحتياجات الخاصة علي نحو عملي ويستدل بذلك علي أنه عندما سأل حفيده عن عدد التلاميذ في فصله أجاب بأنهم اثنا عشر ولداً وأثنتا عشرة فتاة وتلميذ مندمج، وبذلك فإن التلميذ المدمج قد يجد نفسه وحيداً مع عـــدد كبيـــر مـــن التلاميذ مم لهم قدرات يفترض أنه أكبر من قدراته [١٢٤].

ويؤيد موبرج Moberg نفس الرأي أن المـصطلحات المـستخدمة لذوي الاحتياجات الخاصة تتغير باستمرار، وأن المنظمات المعنيـة بـذوي الاحتياجات الخاصة والتي تتولي حماية حقوقه تغاضت عـن العديـد مـن المصطلحات التي يجب أن تستبعد وفقاً لهذه الفلسفة [١٢٥].

وبالرغم من بعض السلبيات في فلـسفة إلحـاق ذوي الاحتياجـات الخاصة بالسويد إلا أن هناك العديد من الجوانب الإيجابيـة لهـذه الفلـسفة والمتمثلة في تقديم السويد لنموذج تعليمي ناجح ومنظم ويمكن تطبيقه بـشكل عملي وأشار إلي ذلك كل من تيونانن Tuunainen ونيفالا Nevala، وهما من أستاذة التربية في فنلندا[١٢٦]

فأكد كل من شتوكات Stukat وبلادين Bladini وهما من خبـراء التربية بالسويد علي إن السويد قدمت فلسفة تربوية ناجحة فيما يتعلق بإلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم، مما جعل من النظام التربـوي الـسويدي نموذج يحتذي به،وهذا ما دفع العديد من الدول إلي إتباع النموذج الـسويدي في عملية قبول ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرب مثل لذلك دولة فلندا، والتي تعد من الدول المتقدمة في هذا المجال أيضاً [١٢٧].

٢- نظام قبول ذوي الاحتياجات الخاصة..

يتم قبول التلاميذ السويديين من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية مع إمدادهم بمساعدات خاصة بهم،وبهدف تعلميهم في تلك المدارس إلي توفير أكبر قد من التعليم وفقاً لاستعادتهم وميولهم وقدراتهم [١٢٨]

ويتلقي جميع الأطفال المقيدين بالتعليم داخل مدارس الدولة أو المدارس المستقلة التابعة لأفراد، وهي مماثلة لمدارس الدولة ،فجميع الأطفال السويديون ممن هم في سن التعليم لا بد.وأن يلحقوا بالمدارس السويدية[١٢٩].

ومن التقاليد المتبعة بالنسبة لإلحاق التلاميذ في السويد توفير تعليم ما قبل المدرسة من خلال نظام الرعاية النهارية ودور الحضانة ،ويشرف عليها المحليات بهدف تقديم الإعداد التربوي الأساسي، وبالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتم تأهيلهم في سن مبكرة أي ما قبل السابعة وهو سن الالتحاق للعاديين[١٣٠]

وهناك نوع من المرونة في قيد ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد، والدليل علي ذلك ما يتبع المعاقين عقلياً، بحيث يتم قيدهم ضمن المدارس العادية تنفيذاً لفلسفة الدمج، ألا أنه قد يحدث تعديل في عملية إلحاق المعاق عقليا إذا ما اقتضت حالة الشخص المعاق عقليا تقديم نوع خاص من الرعاية يصعب توفرها في المدارس العادية مثل حالات التخلف العقلي الشديد، فيتم إلحاقه في مدارس خاصة منفصلة، تعرف باسم المدارس التجريبية وتشمل جميع التلاميذ غير القادرين علي التأقلم في المدارس العادية [١٣١].

والملاحظ عدم وجود تصنيفات عند القبول، حيث يتم قبول جميع من بلغوا سن التعليم ولكن هناك نوعاً من التنظيم قبل الالتحاق بمراحل التعليم الأساسي، حيث تكلف الحكومة المدرسين تعمل زيارة منزلية للأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة بالإضافة لتوفير دور حضانة لهؤلاء الأفراد، كما تمول الحكومة الاستشارات المنزلية لأسر ذوي الأطفال

المعاقين بصرياً، ثم يتم وضع خطط للمراحل الدراسية اللاحقة والتي تشمل التعليم الابتدائي والثانوي [١٣٢].

وهناك نظاماً لقبول الاحتياجات الخاصة في السويد تتمثل في النقاط التالية:

١- تبدأ إجراءات قبول ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد من مرحلة الروضة حيث ينضم ما يقرب من ٩٠% نهم إلي الروضات العادية، بينما يلحق ما يقرب من ١٠% منهم بروضات خاصة ملحقة بالروضة العادية[١٣٣].

٢- يتم قبول ذوي الاحتياجات الخاصة ممن هم في سن التعليم الإجباري، وينطبق عليهم ما ينطبق علي العاديين من حيث إجراءات القبول وإجراءات القيد بالتعليم الإلزامي [١٣٤].

٣- يلتحق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الأولية من سن ٧سبع سنوات ويتم تقديم نفس البرامج التعليمية المقدمة للعاديين مع بعض التعديلات في طرق التدريس والوسائل التعليمية، ويستمر جميع التلاميذ بالتعليم الإجباري حتي سن ١٦ سنة [١٣٥].

٤- يتم إلحاق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ممن تجاوز التعليم الإلزامي إما بمدارس التعليم المهني أو مدارس التعليم العام وإن كان أغلبهم يلتحق بالتعليم المهني[١٣٦].

٥- التعليم العالي متاح لذوي الاحتياجات الخاصة ممن تسمح قدراتهم بذلك، وهناك أعداد لا بأس بها من المعاقين سمعيا والمعاقين بصريا ملتحقين بالتعليم العالي [١٣٧]، ويبلغ نسبة الملحقين بالجامعة من ذوي الاحتياجات الخاصة حوالي ٤ ١٪ من إجمالي ذوي الاحتياجات الخاصة الملحقين بالتعليم[١٣٨].

ويلاحظ عدم وجود اختلاف بين ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين من حيث قواعد الالتحاق فالتعليم موحد للجميع، واثر ذلك بالطبع في زيادة

أعداد الملحقين بالتعليم من جميع فئات المعاقين من أصحاب الإعاقات المتنوعة.

ومنذ بداية السبعينيات من القرن الماضي والسويد تنتهج سياسة موحدة للقبول، وتدل الأرقام والنسب السابقة علي مدي قدرة النظام التعليمي بالسويد علي تطبيق هذه السياسة.

ومع بداية العقد الثامن شهدت السويد مزيد من التوسع الايجابي في عملية ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم وإمدادهم بالمتطلبات التعليمية المختلفة، وامتد الأمر ليشمل تقديم مساعدات تربوية واجتماعية للجميع في إطار التربية العامة(١٣٩).

وتتكامل التربية الخاصة بالسويد وتندمج مع النظام التعليمي مما أدي إلي توحيد القبول لذوي الاحتياجات الخاصة، فأصبحت تتماشي مع قواعد قبول العاديين، وان كان هناك اختلاف واحد يتعلق بالكشف المبكر علي حالات الإعاقة الحسية والعقلية وهي مرحلة ما قبل التعليم الإلزامي، حيث أن هذه المرحلة تأخذ الطابع المدرسي(١٤٠).

ويحرص النظام التعليمي بالسويد علي تجنب تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس المنفصلة قدر الإمكان والتركيز علي تحقيق جودة التعليم من خلال إلحاقهم بالمدارس العادية، مما أدي إلي تسهيل إجراءات القبول لارتباطها بالقواعد العادية للقبول(١٤١).

رابعا: أنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد وأثرها علي جودة التعليم:

تتبع السويد عدة أنماط تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لفلسفة التعليم بالسويد، حيث تتولي الدولة مسئولية تعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لخطط تربوية منظمة، وأصبح تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مسئولية الدولة عكس ما كان يحدث في الماضي حيث كان هذا النوع من التعليم قاصر علي المنظمات الخيرية (١٤٢).

وهناك أكثر من نموذج من تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد وهذا ما دفع المسئولين إلي العمل علي إعداد المعلمين القادرين علي التعامل مع القدرات المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة، كما صدرت العديد من القوانين مثل قانون رعاية الطفل المعاق عقليا وقوانين إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية وقانون الرعاية الصحية [١٤٣].

وقد أحدث هذا التغيير تطور ايجابي في العملية التعليمية، حيث أصبحت خدمات التربية الخاصة أكثر انتشارا وساعد الدولة علي تحقيق ذلك وجود شبكة واسعة من مراكز المساعدات الإنسانية والتربوية تعمل تحت مظلة الحكومة السويدية[١٤٤].

وفيما يلي عرض لأهم أنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد :..

١ـ المدارس المنفصلة (مدارس التربية الخاصة):

والتي تعرف باسم مدارس التربية الخاصة ويتم اللجوء لهذا الأسلوب في حالات خاصة جدا في حالة وجود إعاقة شديدة تمنعهم من الاستمرار في مدارس التعليم العام فيتم توفير مدارس خاصة تتناسب مع إعاقتهم بجانب المدارس المنفصلة الاخري التي أنشاها أولياء الأمور وهي مدار تتم بموافقة البرلمان والحكومة، كما يتم وضع لوائحها بواسطة الحكومة والبرلمان ويتم إنشاؤها وفق لمتطلبات التعليمية لبعضِ حالات ذوي الاحتياجات الخاصة[١٤٥].

وشهدت العقود الأربع الأخيرة تطبيق سياسة دمج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تقلص كبير في أعداد المدارس المنفصلة حيث بلغت ٨مدارس منفصلة علي ست مدن كبري مثل استكهولم وجوتبرج ولوند ويوما ولينكوبنج واوبسالا وتقدم هذه المدارس خدمات تعليمية لما يقرب من ٩٦٥ تلميذ معظمهم من أصحاب الإعاقات المزدوجة والمركبة أو التلاميذ أصحاب الظروف القاسية والقادرين علي التأقلم بمدارس الدمج، وتقدم هذه المدارس خدماتها لجميع فئات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة [١٤٦]، وتمثل هذه

الأعداد ما يقرب ٠,٠٣٪ من مجموع ذوي الاحتياجات الخاصة البالغ عددهم ٣٠٥٥٨٠ ثلاثين ألف وخمسمائة وثمانين تلميذ [١٤٧].

وتعتبر هذه المدارس ذات أيديولوجيا خاصة فبعض هذه المدارس تتبع طريقة ماريا منتسوري في تعليم ذوي الإعاقة العقلية والبعض الآخر يتبع مدارس دينية متخصصة، ويستطيع التلاميذ استكمال دراستهم في مدارس لها نفس الطابع وتشرف الحكومة السويدية أيضا علي تلك المدارس [١٤٨].

وارتبطت المدارس المنفصلة برعاية المعاقين عقليا، مع تغير توزيع المسئوليات بينها، فبعد ضم الحالات البسيطة للمدارس العادية تم قبول العديد من ذوي الحالات الحادة أو أصحاب الإعاقات المتعددة أو المركبة بحيث تتقلص دور المدارس المنفصلة تماما[١٤٩].

وتدار هذه المدارس بواسطة الدولة من أجل الأطفال أصحاب الإعاقات البصرية والسمعية والعقلية المحرومين من الالتحاق بالمدارس العادية، ويبلغ عدد هذه المدارس في السويد ثمان مدارس معظمها متخصص في تعليم المعاقين سمعيا أو من لديهم صعوبات في السمع، وتتحمل الدولة جميع نفقات التلاميذ في تلك المدارس بما في ذلك الإقامة والانتقالات، كما تقوم المجالس المحلية بتمويل تلك المدارس بمعدل ثابت يتم تحديده من قبل الحكومة ولكن إنفاق المجالس المحلية يعتبر محدود إلي حد ما حيث أنه يغطي نسبة صغيرة من التكلفة الفعلية [١٥٠].

ومدارس التربية الخاصة المنفصلة في السويد تهدف إلي دراسة حالات التلاميذ أصحاب الإعاقات البصرية والسمعية، وكذلك إعاقات النطق والكلام تمهيدا لإلحاقهم بالمدارس الإلزامية في السويد وتتبع معهم طرق خاصة في التدريس وبخاصة من لديهم صعوبات في التعلم سواء كانت سمعية أو كلامية بغية احتوائهم في النظام التعليمي، وتتولي الجمعية السويدية للتربية الخاصة وتوزيعهم في الفصول الدراسية، وتتولي كذلك أمدادهم

بالمتطلبات التعليمية حسب قدراتهم الخاصة، وذلك لكون مدارس التربية الخاصة لها نفس أهداف المدارس العادية (١٥١)، وينطبق عليها ما ينطبق علي المدارس الأخرى من حيث الأهداف والمناهج مع الحفاظ علي الأهداف الخاصة المعنية بها هذه المدارس، فيوجد بعض المناهج والمواد الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقات الوظيفية الذين لا يشاركون في التعليم المنتظم، ومدارس التربية الخاصة مسئولة عن تحقيق الأهداف التعليمية لكل فئة من فئات الإعاقة فمثلاً هذه المدارس مسئولة عن جعل كل طالب معاق سمعياً أو ذو صعوبة في السمع قادر علي قراءة لغتين عند إكمال الدراسة أي أنه يكون قادراً علي قراءة لغة الإشارة واللغة السويدية والتعبير عن أفكار والمعتقدات بلغة الإشارة وكذلك الكتابة،بالإضافة إلي التعامل باللغة الإنجليزية المكتوبة(١٥٢).

ترتكز هذه المدارس علي الاهتمام بالفرد أكثر مما تعتم به المدرسة العادية، بجانب ضرورة العمل علي تكوين أشخاص متوازيين قادريين علي معالجة مشكلاتهم (١٥٣).

أشارت العديد من إحصاءات إلي أن مدارس التربية الخاصة في السويد لا تتعد ١% من ذوي الاحتياجات الخاصة ممن هم في سن المدرسة نظراً للتوجهات التعليمية التي تتبني دمج ذوي الاحتياجات الخاصة لذلك فإنه قد يلجأ إلي هذا الأسلوب مع أصحاب الإعاقات البسيطة مثل من لديهم مشاكل في ضعف الأبصار أو ضعف السمع أو بعض أصحاب الإعاقات البدنية إذا ما فشلوا في التعليم في المدارس العامة(١٥٤).

وتجدر الإشارة إلي أن تعداد ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد وفقاً لتقديرات عام ٢٠٠٠تبلغ حوالي ٣٠٥٥٨٠ثالثمائة وخمسة ألف تلميذ وخمسمائة وثمانون تلميذ، بينما يبلغ تعداد السكان ما يقرب من ٨ ثمانية ملايين نسمة وهذا التعداد السكاني ثابت منذ عام ١٩٨٠، ولذلك يبلغ نسبة

ذوي الاحتياجات الخاصة بالنسبة للسكان حوالي ٥% من مجموع السكان[١٥٦].

ويلاحظ أن أعداد التلاميذ في مدارس التربية الخاصة أخذت في التناقص الشديد نتيجة الاعتماد علي إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، فبلغ عدد التلاميذ في مدارس التربية الخاصة المخصصة للمعاقين عقلياً في العام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩١ ما يقرب من (٧٨) ثمانية وسبعين تلميذ فقط، كما بلغ عدد التلاميذ في المدارس المخصصة للمكفوفين (٤٥) خمسة وأل أربعون تلميذ في نفس العام الدراسي، أما مدارس المعاقين سمعياً وإصلاح عيوب النطق والكلام، فيبلغ (٦٣٩) ستمائة وتسعة وثلاثون تلميذاً في نفس العام الدراسي، ولعل السبب في الارتفاع النسبي في أعداد التلاميذ في مدارس وفصول إصلاح عيوب النقط والكلام ناتج عن ما تؤديه هذه المدارس من دور مكمل للمدارس العادية فيما يتعلق بإصلاح وأمراض أمراض النطق والكلام.

وتقدم هذه المدارس خدماتها في جميع المراحل فكما أن هناك مدارس منفصلة للتربية الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، ومدارس تربية خاصة في المراحل الابتدائية، فهناك مدارس خاصة لطلاب المرحلة الثانوية العليا وهي المرحلة التي تتبع مرحلة التعليم إلزامي، وهناك كذلك مدارس تم إنشاؤها من أجل استيعاب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة غير القادرين علي التأقلم بالمدارس العادية، مثل تلك المدرسة الموجودة في مدينة أوريبو Orebo وهي مدرسة خاصة بالمعاقين سمعياً، وتستخدم لغة الإشارة في التعليم، وقد كان هناك سبع مدارس ثانوية خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة غير أن هذه المدارس أغلقت نتيجة تطبيق سياسة الدمج وكان أخر هذه المدارس مدرسة خاصة بالمكفوفين في استكهولم Stockholm تم إغلاقها عام ١٩٨٩[١٥٧].

كما تخلصت السويد من المدارس الداخلية السابقة التي أنشئت للتلاميذ المعاقين بصرياً وتحولت حجرة الدراسة في تلك المدارس إلي مراكز المصادر تنظم دورات قصيرة لأطفال والوالدين، وتقديم المواد التعليمية المساعدات اللازمة للمدارس التي تضم أطفال مكفوفين أو ضعاف البصر [١٥٨].

وكذلك فإن هناك مدارس خاصة مهنية تتبع المرحلة الابتدائية تقدم تعليماً قصيراً لتلاميذ غير القادرين علي التأقلم بالمدارس العادية، بحيث إن الدولة هذه النوع من التعليم من سن السابعة إلي سن الحادية والعشرين وربما يمتد إلي سن الثالثة والعشرين إذا ما حقق ذلك الفائدة المرجوة لهذا النوع من التعليم [١٥٩].

تأثير تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس المنفصلة علي جودة التعليمه:

لا شك أن المدارس المنفصلة المعنية بتعليم المعاقين ستظل قائمة، ومن المؤكد أنها ستلعب دوراً هاماً في العملية التعليمة طالما أن هناك بعض الحالات الشديدة أو غير القادرة علي التعليم في إطار المدارس العادي، ورغم أن المدارس الخاصة المنفصلة في السويد يتم اللجوء إليها تحت ظروف خاصة جداً إلا أن هذا الأسلوب سيظل متبعاً ما دامت هناك حالات لا تستطيع التأقلم في مدارس الدمج،وسيظل لهذه المدارس دوراً في تحقيق جودة التعليم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة [١٦٠]

وأسلوب المدارس المنفصلة بالرغم من أنه قد لا يتماشي مع إستراتيجية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد، والقائم علي تحقيق التكامل بين النواحي البدنية والوظيفية والاجتماعية والمجتمعية إلا أن هناك إجراء يري أن أحدث التغيرات المنشودة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يقوم علي عدة جوانب فمن الناحية البدنية لا بد من قرب المدرسة الخاصة المنفصلة من المدارس العادية،ومن الناحية الوظيفية يمكن تنظيم المجموعات التعليمية، وبالنسبة للناحية الاجتماعية فتعني بتنظيم أنشطة وقت فراغ، أما

بالنسبة للنشاط المجتمعي القائم علي تحقيق التعـايش والتعـاون بـين ذوي الاحتياجات الخاصة والمجتمع بصفة عامة وليس مساعدة ذوي الاحتياجـات الخاصة فقط فيمكن ربط برامج ذوي الاحتياجات الخاصة فقط فيمكن ربـط برامج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمجتمع (١٦١).

فالمدارس المنفصلة لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد ستظل جزءاً من النظام التربوي السويدي لذلك تم إنشاء شبكة متـصلة بأقـسام التربيـة الخاصة حيث تعمل هذه الشبكة علي تحديد طرق التعليم الملائمة للطـلاب، وكذلك الحصول علي معلومات خاصة للطلاب، وتحديـد طـرق التـدريس الملائمة والمواصفات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس(١٦٢).

٢ـ الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية .

بدأت الفصول الخاصة منذ القرن التاسع عشر بهدف تعليم الطـلاب بطئ التعلم في فصول تقوية، وفي منتصف القرن العشرين اكتـسبت هـذه الفصول تكوينها الخاص، فبدأ عقد دورات تدريبية خاصة بالمعلمين، بحيـث بصحة قادرين علي التدريس في تلك الفصول الخاصة،وكذلك تم تنظيم هـذه الفصول لاستيعاب التلاميذ غير الناضجين بدرجة كافة،وكذلك الأطفال ذوي الإعاقات في القراءة والأطفال أصحاب المشكلات الانفعالية والاجتماعية(١٦٣)

وتم تخصيص فصول دراسية خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة إلي الاهتمام في المدارس العادية، حيث تهدف هـذه الفـصول إلـي الاهتمـام بالشخص ذي لاحتياجات الخاصة أكثر مما تهتم به المدارس العادية وتحقيق التوازن النفسي لهم من خلال فصول خاصة يتم من خلالها تقـديم بـرامج مكملة لخدمات المدرسة العادية(١٦٤)

وتقدم هذه الفصول خدماتها لأصحاب الإعاقات البصرية والـسمعية والعقلية والحركية، ثم تبع ذلك إنشاء فصول خاصة لمن لديهم صعوبات في القراءة أو في التعليم، وكذلك الأطفال المحرومين حضارياً مـن أصـحاب الظروف الاجتماعية الخاصة (١٦٥).

واتبعت هذه الفصول الخاصة مبدأ العليم الفردي من خلال تقديم دروس خاصة لمجموعات صغيرة، ويتم من خلالها تغطية الجوانب التي لا تستطيع الفصول العادية تغطيتها نظراً للظروف الخاصة التي تحيط ببعض ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تتطلب مثل هذه الدروس الخاصة (١٦٦).

ومن خلال هذه الفصول يتم تقديم مواد تعليمية تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة علي تحسين قدراتهم، حيث تركز السياسة التعليمية في السويد علي استغلال مواطن القوة لدي جميع التلاميذ ولاسيما التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، فمثلا الأطفال المعاقون سمعياً مم يعانون من صعوبات في السمع والكلام يتم توظيف المواد التعليمية بحيث يساعد ذلك علي تحسين مستوي اللغة والتحدث لديهم وإمكانية توظيف هذه المواد علي نحو فردي(١٦٧).

وبداية من فترة الستينيات استبدلت هذه الفصول الخاصة تدريجياً بنظام الدروس الخاصة للطلاب الذين يتعلمون بصورة فردية أو في مجموعات صغيرة في عيادات بالتوازن مع التعليم في الفصول الخاصة، ويلاحظ أن التطور التعليمي الذي حدث في السويد أثر علي الإجراءات التنفيذية للتنظيم الصفي فى تلك المدارس.

وقد تضاعف الكم الكلي للتعليم في مجموعات صغيرة لا سيما في الفترة من ١٩٦١إلي ١٩٧٥، وأدي ذلك إلي انخفاض النموذج التعليمي القائم غلي التعليم في الفصول الخاصة في الوقت الذي ارتفع فيه نموذج التعليم الفردي في مجموعات صغيرة (١٦٨)

ولم تقدم الإحصاءات السويدية أعداد محددة للتلاميذ المحلقين بالفصول الخاصة، نظراً لاستبدالها بالدروس الخاصة أو ما يعرف بالتعليمي الإكلينيكي، والذي يقدم في إطار المدرسة العادية من خلال غرف لمصادر أو بعض العيادات الخارجية أو الملحقة، فأصبح التعامل يتم مع الحالات التي تعاني من صعوبات في التعلم بشكل فردي، ووفقاً للمتطلبات التعليمية.

وبالتالي فإن إعداد من يتلقون تعليماً إكلينيكياً ودروساً إضافية متغيرة، وبالتالي يصعب تحديداً أعداد أو نسب دقيقة لمن يتلقون هذا النوع من التعليم ،ويرجع ذلك إلي التركيز علي التعليم الإكلينيكي، فأصبح يستعاض عن هذه الفصول بغرف للمصادر يتم أعدادها بالمدارس العادية، بحيث تقدم برامج مساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي أصبح هناك غرفة للمصادر في كل مدرسة من مدارس الدمج.

وبما يكفل تقديم بعض الدروس التي تتطلب معنيات دراسية خاصة لا تتوفر الفصل الدراسي العادي، ومن ثم استبدلت تلك الفصول الخاصة بغرفة مصادر يقدم من خلالها وحدات واسعة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة(١٦٩).

وطبقاً لهذه المفهوم للفصول الخاصة بالمدارس العادية، فقد عملت الحكومة السويدية علي تزويد المدارس العامة بمعلمين يجيدون فن التربية الخاصة Special Pedagogies بهدف إتقان ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات التعليم من خلال الدراسة في تلك الفصول، وتقديم المواد التعليمية من خلالها بما يتناسب مع قدراتهم واستعادتهم ذوي الاحتياجات الخاصة(١٧٠).

كما يتم أحياناً استبدال الفصول الخاصة بغرفة مصادر الهدف منها تقديم وحدات واسعة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة،بحيث يتم تقديم بعض الدروس التي تتطلب معنيات دراسية خاصة لا تتوفر في الفصل الدراسي العادي (١٧١).

وأثرت هذه الرؤية التربوية في عملية إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالفصول الخاصة، حيث يوجد في جميع المراحل التعليمية غرف دراسية خاصة، تعمل علي تدعيم العملية الدراسية من خلالها.

تأثير تعليم التلاميذ في الفصول الخاصة علي تحقيق جودة التعليم:

ساعدت الفصول الخاصة الملحقة كثيراً علي تحقيق جودة التعليم للعديد من ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد ولاسيما أصحاب الإعاقة

العقلية، حيث كانت نسبة جودة تعليمهم قليلة جداً فيستم إلحـاقهم بالفـصول الخاصة من سن السابعة وأحياناً في سن السادسة (١٧٢).

كما أن هذه الفصول الخاصة أصبح لها أهمية إستراتيجية في عملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصاً بعد التعديلات التي أدخلت علـي هذه الفصول،فطرق التعليم الفردية جعلت من اليسير تهيئة مواقف تعليميـة قائمة علي حاجات التميز الفردية، حيث أنها أوضحت المسئوليات المدرسية تجاه التلاميذ، كما أبرزت الطرق الرئيسية لتوفير المـساعدات الاجتماعيـة للطلاب(١٧٣).

كم تم تنظيم الدعم الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة، والذي يشمل الطبيب الزائر أو أي شخص أخر يساعد التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة علي أن يؤدي في موقف التعليم، وهذا ما يسهل المواقف التعليمية علي كل مـن التلميذ والمدرس، وكذلك سهلت عمل المستشارين التعليميين ممن يقومـون بزيارة الفصول ذات الطلاب أصحاب الإعاقة المزدوجة (١٧٤).

وشملت كذلك المساعدات الفنية المجانية للمدارس العادية مثل شرائط الكاسيت والآلات الكاتبة والمعينات السمعية والعدسات والأثـاث المـصمم بطريقة خاصة المعاقين بصريا وكذلك المساعدات الفنيـة لفئـات الإعاقـة الأخرى بغية استفادة الطفل المعاق لأقصي درجة (١٧٥).

ويسير الاتجاه العام في السويد نحو الدمج والتكامـل بـالرغم مـن احتفاظها ببعض مدارس التربية الخاصة والفصول الخاصة فـي المـدارس العامة التي تتحول تدريجيا لتدمج في إطار التعليم العام.

٣- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد.

تولي الحكومة الـسويدية اهتمامـا كبيـرا بإدمـاج الأطفـال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في المدارس العامة كلما أمكن ذلـك وفـق إمكانات الطفل المعاق، ففلسفة الدمج في الـسويد تقـوم علـي اعتبـارات سيكولوجية تتم من خلال تنمية قدراتهم مع المرونة والتنـوع فـي طـرق

التدريس، كم تسعي هذه الفلسفة إلي إيجاد بيئة تعليمية تتقبل ذوي الاحتياجات الخاصة، وتجعله يشعر بأهميته بحيث لا يتولد لديه إحساس بأنــه شــخص مهمل أو أنه لا يلقي الرعاية اللازمة، وهذا ما دفع السويد إلي إمداد مدارس الدمج بالخبراء المتخصصين في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويتم ذلك بنجاح في التعليم الابتدائي والثانوي والمهني، حيــث يــتم إعداد ذوي الاحتياجات الخاصة للعمل، فتقدم إدارة التربية الخاصـــة تعلــيم مهني مع التدريبات الفنية لذوي الاحتياجات الخاصة من فئات المعاقين سمعيا وبصريا وعقليا ويكون هذا التعليم أو التدريب اختياريا حتى سن ٢١ عامــا وقد يستمر إلي ٢٣ عاما، ويقوم الأخصائي بناء علي توجيه من إدارة التربية الخاصة في السويد بتوفير عمل مناسب لذوي الاحتياجات الخاصة[١٧٦].

كما تسعي فلسفة الدمج بالسويد إلي تعميق القيم الديمقراطية، والتــي تمثل أهمية كبيرة بالنسبة للسويديين، وتعتبر الدولة هذه الفلسفة وسيلة لتحقيق هذه القيم بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، فالدمج يعتبــر وســيلة فعالــة وعملية لتحقيق المساواة مع العاديين.

ويتم توفير برامج تعليمية متنوعة لتطبيق برامج الدمج والتطبيع من خلال التعليم الفردي مع العمل علي إيجاد مرونة في عملية تعديل البرامج بما يتناسب مع عملية الدمج، كما يتم تزويد جميع المعنيين بالدمج بالمعلومــات اللازمة عن ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا للظروف المحلية [١٧٧].

ويتم التركيز في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد من خلال ثلاث محاور:

- **المحور الأول : التطبيع Normalization**
- **المحور الثاني : الدمج Integration**
- **المحور الثالث : المرونة في تحقيق التكامل بين الدمج Integration والتطبيع Normalization**

وبدأت حكومة السويد في العمل علي قبول ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن أفراد المجتمع المدرسي وتحديد الوسائل الأساسية لدمجهم ضمن أفراد

الفصل العادي وعدم الاكتفاء بالدمج الفردي في السويد، حيث بدأت كل منطقة أوأقليم في اتخاذ الاجراءات اللازمة لتحقيق الدمج(١٧٨).

وقامت السويد بدعم عملية التخطيط للخدمات المساعدة لكل إقليم من أجل تحقيق الدعم لعملية الدمج في جميع البرامج التعليمية وفق الرؤية السويدية، كما تشترك اسر ذوي الاحتياجات الخاصة مع المعلمين في أساليب استخدام الموارد المساعدة والعمل علي تيسيرها لكل من يحتاجها، وتتولي أربع مراكز إقليمية كبري توزيع هذه الموارد(١٧٩).

وتتولي لجان الإشراف الفني في السويد المعنية بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مسئولية الدمج، لذا فهي تعمل علي اكتساب التلميذ المعاق المعايشة أو التطبيع خلال مدة زمنية معينة، ويعتمد هذا الأسلوب علي تعليم التلميذ من خلال تدريبات خاصة تتم بين التلميذ والمدرس باستخدام بيئة المدرسة، وهذا الأسلوب لابد وأن يراعي قدرات التلميذ الفردية والهدف من ذلك إعداده للانتقال إلي البيئة الطبيعية وإحداث التأثيرات الايجابية لوضع التلميذ علي الطريق الصحيح لاستقبال حياة المدرسة العادية، لذلك حدث تطوير في العديد من المناهج الدراسية بالسويد وبما يتناسب مع سياسة الدمج، حيث وضعت المناهج بحيث تقابل قدرات كل فئة مع توحيد المنهج الدراسي لجميع التلاميذ مع حذف بعض الدروس غير الضرورة لذوي الاحتياجات الخاصة (١٨٠).

ويتلخص دور المعلم في توفير وتهيئة المواقف والطرق المناسبة لتحقيق الأهداف المحدودة للعملية التعليمية من خلال اكتسابها المعارف والخبرات، وبذلك يحقق المنهج الأهداف القومية من خلال هذه البرامج المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك الأهداف الخاصة بالعملية التعليمية، بالإضافة لقيام البرامج التربوية المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة علي ثلاث عناصر(١٨١):

ملائمتها لذوي الاحتياجات الخاصة وقابليتها للتغير بما يلائم قدراتها.

- مقابلة المناهج للاحتياجات الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- عدم عزلية برامج المعاقين.

ويلاحظ أن فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد، وقد أثر كثيرا في العملية التعليمية، فانعكست هذه الفلسفة علي المناهج الموضوعة وطرق التدريس والتنظيم الصفي وكذلك الأدوار المنوط بها المعلم ودوره في العملية التعليمية ومتطلباتها بجانب الوسائل المساعدة.

كما تقدم الدولة جميع الوسائل التعليمية اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة وتوزع علي الطلاب والمعلمين، وتقدم كتب برايل وتيلر والكتب التي علي شرائط ومواد أخري لضعاف البصر وبرامج التليفزيون التي علي شرائط مزودة بنصوص مبسطة لضعاف السمع، بجانب أدوات الكتابة والمعدات الالكترونية الخاصة بالمعاقين حركيا، وأدوات تدريب المعاقين سمعيا بالإضافة إلي التعليمات التي علي الشرائط والأدوات الموجهة ذاتيا بجانب المواد النوعية لتدريب الحواس والمتاحة لجميع الأطفال المعاقين(١٨٢).

كما تم الاستعانة بالفيديو في تعليم المعاقين سمعيا لأساليب التواصل الكلي كوسيلة للتواصل الاجتماعي مع الاخريين، حيث يتم تدريس لغة الإشارة باستخدام هذه الوسيلة لاسيما بعد أن اعتمدت لغة الإشارة كلغة رسمية في التعامل مع المعاقين سمعيا للسويد (١٨٣).

ويتطلب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد توفير نوعين من المعلمين يشمل كلا من معلمي الإعاقات العقلية ومعلمي الإعاقة الحسية، وذلك من خلال إلحاقهم في المدارس والفصول العادية، وتوفير معلمين لديهم الخبرة لذوي الاحتياجات الخاصة ولديهم خبرة بعملية الدمج لهؤلاء الفئات في المدارس العامة، بمعني توفير معلمين يستطيعون التدريس خليط من التلاميذ وتقوم الحكومة السويدية بالوفاء بجميع متطلبات دمج لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية.

وتقوم المتابعة إلمستمرة لعملية الدمج بين التلاميذ لذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين مع العمل علي معالجة السلبيات، بالإضافة إلي اختيار أساليب مناسبة لهم، كما تتم المتابعة المستمرة لعلاج النطق وعيوب الكلام، بالإضافة إلي التربية البدنية المستمرة، والعمل علي تهيئة البيئة النفسية والاجتماعية للمدرسة، وكذلك تدعيم العلاقة الايجابية بين العاديين و لذوي الاحتياجات الخاصة ، وكذلك بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس والعمل علي التعاون بين المدرسة وأسرة الشخص المعاق[١٨٤]، كما يتم تنظيم عمل المدرس الزائر وهو يقوم بدور كبير فر رعاية المعاقين، والذي يتولي كتابه التقارير عن كل حالة من خلال فحص أسرة الشخص المعاق، وتحديد الأنشطة الاجتماعية والتعليمية المطلوبة [١٨٥].

ويبرز الدور الايجابي لسياسية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد والذي جعل السويد في مقدمة دول العالم من حيث القدرة الاستيعابية لذوي الاحتياجات الخاصة، فتشير الإحصاءات إلي زيادة نسبة جودة التعليم في السويد إلي ٩٠ ٪ من ذوي الاحتياجات الخاصة، في حين أن الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من ٧٠٪ من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا النجاح انتقل من التعليم لبعض النواحي الاخري مثل النواحي الاجتماعية والاقتصادية بشكل سهل عملية إعداد كوادر وطاقات بشرية قادرة علي العمل، وهذا ما جعل حكومة السويد تنتهج نظام التسهيلات في إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بسوق العمل [١٨٦].

كما تبلغ نسبة الاستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد أكثر من ٩٨٪ من أجمالي ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد ممن هم في سن التعليم وحسب تقديرات عام ٢٠٠٠م، حيث يقدر عدد ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد في التعليم الإلزامي بحوالي ٣٠٥٥٨٠ تلميذ [١٨٧].

والواقع أن عملية ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد قد شهدت نجاح كبير في عملية الخروج من الأشكال التقليدية لعملية التعلم، مما أدي إلي

ظهور أشكال تعليمية جديدة مثل تكوين فريق عمل يتولي التدريس والعمل علي اكتساب المهارات من خلال تنوع الاختصاصات داخل فريق العمل بحيث يكمل بعضهم بعض، وكذلك تفعيل الزيارات التشخيصية والتدريبية التي يقوم بها المعلم الزائر، كما اختلفت وسائل التقويم فأصبحت تتضمن وسائل قياس مختلفة، وأصبح مجرد إكساب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة السلوكيات المرجوة مؤشر للنجاح للعملية التعليمية(١٨٨).

ولم تكتف السويد بعمل نموذج لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بل أن السويد اشتركت مع عدد من الدول تحت مظلة اليونسكو في مشروع المدارس الجامعة وتوفير التربية الشاملة لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد، وقدمت الوكالة السويدية لتنمية التعاون الدولي (سيدا) تحت رعاية اليونسكو إسهامات في العديد من الأنشطة لتقديم دعم تقني لعدد من الدول بهدف تحقيق التحاق أوسع وتعليم نوعي للأطفال والنشء والبالغين من ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد سعيا إلي تشجيع ضمهم إلي الخدمات التربوية العادية وتطوير السياسات التعليمية وتدريب المعلمين للانتقال من الحياة العامة وتقديم الخدمات المساعدة لتحقيق هذه الأهداف(١٨٩).

ويتم تحليل النتائج المرتبطة بالدمج للأفراد الأسوياء والمعاقين علي حد سواء مع إجراء التحليل الثقافي والتفاعلات الاجتماعية لهؤلاء الأشخاص، ويحدد المحتوي الثقافي مستوي الإدماج المطلوب والتي تقترن أدوارها بالتغييرات الثقافية، وظهرت نتائج عمليات الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد بشكل مرضي في تحليل تجارب الدمج للمعاقين سمعيا(١٩٠).

وقد قامت الحكومة السويدية نتيجة النجاح الكبير في تحقيق الدمج للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد بعمل لجنة لدراسة الدمج علي خلفية ثقافية تعمل علي تذويب الفوارق الاجتماعية (١٩١).

٤ - تأثير الأنماط التعليمية المتبعة في السويد علي توفير المباني المدرسية

يؤثر إلحاق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد المدارس العادية علي المتطلبات الدراسية فلم يعد هناك حاجة إلي إنشاء مباني خاصة

بذوي الاحتياجات الخاصة بقدر ما يتطلب إحداث تغير في الفصل الدراسي أو الاستعانة بغرفة إضافية داخل المبني المدرسي العادي(١٩٢)

ويتم توفير مباني خاصة فقط للتلاميذ أصحاب الإعاقات الشديدة (Severe Handicaps) ممن لا يستطيعون مشاركة العاديين، وأوصت اللجان المسئولة عن الدمج بضرورة إقامة هذه المباني في إطراف حدود الإقليم، وأوصت بضرورة التخطيط لذلك، وتحديد المناطق المحددة لإقامة المدارس الخاصة لهم، وبذلك أصبح كل إقليم يخطط لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم الوسائل المساعدة لهم علي المستوي الإقليمي(١٩٣)

و تلبي المباني المدرسية لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد جميع الأنشطة التعليمية من فصول دراسية وغرف مصادر.....وغيرها من الاحتياجات التعليمية،ويتم تقديم العديد من المساعدات الإنسانية والتربوية من خلال التنظيم الصفي لحجرات الدراسية، وساعد علي ذلك المرونة في عملية التعليم حيث أن عملية التركيز علي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة أوجدت انسيابية في عملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين علي حد سواء ويتم تنظيم الصفوف الدراسية لتناسب خطط التعليم الفردي (١٩٣).

فالمبني المدرسي السويدي صمم بحيث يتناسب مع النمط الرئيسي والقائم علي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدرسة العادية، فأصبح من الضروري أن يفي المبني المدرسي بالاحتياجات التعليمية، لذلك تم توفير غرف للمصادر بهدف تنفيذ التدريبات لتدعيم تعليم التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة بهدف إكسابه التطبيع والمعايشة مع العاديين في فترة زمنية محددة(١٩٤).

ومع تزايد الاهتمامات السويدية بتوفير مدارس متكاملة كان من الضروري الوفاء بالاحتياجات التعليمية اللازمة لتلك المدارس، فأصبح المبني المدرسي يحتوي علي قاعات للمناقشات والحوارات التعليمية، وصالة

للعلاج الطبيعي، وملاعب، ومسرح للتمثيل الدرامي، بجانب غرف الدراسة العادية (١٩٥).

فالأساليب التعليمية القائمة علي دمج المعاقين بالمدارس العادية جعلت المبني المدرسي في السويد يستوعب أنماطاً مختلفة من الدارسين مع أجراء بعض التعديلات في البيئة التعليمية لتناسب الجميع (١٩٦).

وانعكس ذلك بالطبع علي تعدد طرق التدريس المستخدمة وفقاً لتعدد أشكال الرعاية التربوية، هناك أسلوب التعليم الإكلينيكي المستخدم مع التلاميذ ذوي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل العادي، كما يوجد الدروس الإضافية المستخدمة من خلال غرف المصادر، وهذا النوع ستخدم مع التلميذ المدمجين بالمدرسة العادية (١٩٧)، والمناهج المعدة لذوي الاحتياجات الخاصة تتشابه مع المناهج العادية من حيث الموضوعات المقررة، ودور المدرسة تقديم هذه المناهج بما يتناسب مع القدرات المختلفة للتلاميذ كما أن المتهج يخطط لتحقيق التفاعل الحقيقي بين التلاميذ (١٩٨)

والمتأمل للإحصاءات السويدية الواردة في العديد من التقارير والنشرات والدوريات يلاحظ تركيزها هلي القوي البشرية، فهي لا تبرز تكلفة المنشات أو التجهيزات، بقدر ما تعتم بتلبية الاحتياجات التعليمية الضرورية وغير الضرورية للتلميذ، فيتم حساب تكلفة المتعلم في ضوء قدراته واحتياجاته، نع العمل علي توفير جميع المتطلبات التعليمية.

ورغم أن عمليةِ دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد يقلل كثيراً من التكلفة المادية مقارنة بتعليمهم بمدارس منفصلة، إلا أنه يتطلب تنفيذ هذه السياسة الدمج تقديم نفقات مالية لتوفير التسهيلات الخاصة بالتعليمية مثل توفير المعلمين المتخصصين، وتوفير المعنيات المساعدة الأخرس، وتبلغ تكلفة الشخص المعاق ٢٦٥٠ ألفين وستمائة وخمسين ألف دولار بينما تصل تكلفة التلميذ العادي حوالي ٢٠٠٠ألفي دولار (١٩٩).

وتتم عملية إنشاء المدارس السويدية وفقاً للاحتياجات التعليمية المطلوبة، فهناك مدارس تستوعب (٢٠٠) مائتي تلميذ، ومدارس أخري تستوعب (٢٠٠٠)ألفي تلميذ، بحيث تستطيع المدرسة تقديم خدمات الجودة التعليمة جميع التلاميذ المقيمة بالمنطقة السكنية المحيطة بها، لذلك يتم حساب الاحتياجات التعليمية المتوقعة لمن هم في سن التعليم، ويتم استيعابهم جميعاً علي مختلف قدراتهم علي أن يتم توفير المعنيات والأجهزة المطلوبة لذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك غرف المصادر ،وتصمم البرامج التعليمية الملائمة لذلك، وهذا ما يفسر التفاوت في التكلفة المادية بين كلا من العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالرغم من إلحاقهم بمدرسة واحدة [٢٠٠].

ومما سبق يتبين أن السويد تمتلك العديد من البدائل التربوية سواء علي مستوي الأنماط المتبعة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أو علي مستوي الأسلوب الإداري والذي استطاع المزج بين المركزية واللامركزية، بما يضمن تنظيم العمل التربوي بدون إخلال أو تعسف، كما استطاعت السويد استصدار التشريعات الملائمة لطبيعة مجتمعها، وبما يكفل دقة التنفيذ، وظهر ذلك واضحاً في عملية القبول والالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة، مما أوجد تكافؤ للفرص التعليمية بين جميع أفراد المجتمع، وظهر هذا التكافؤ واضحا في العديد من العناصر التربوية، ومنها تحقيق جودة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة.

مراجع الفصل الثالث

(١) مختار عبد الجواد السيد : دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والسويد، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس ،١٩٩٤، ص٢٦٨.

(٢) شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون : **نظام التعليم في السويد**، بيت الحكمة للأعلام والنشر، القاهرة، ١٩٩٧، ص١٨٣.

(3) William ,K ; **International Handbook of Education and development Preparing Schools** , Students and National for The Twenty Century , Elsevic Science ,New York , 1997,p.173.

(4) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Gallardo University Press, Washington ,1994 ,P.391.

(٥) إنجمار فاجر لند وبريت : تخطيط التربية وإدارتها في أوربا الاتجاهات والرهانات، **مستقبليات** (٧٧)، المجلد الحادي والعشرين، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٩١، ص١٦١.

(٦) المجلس القومية المتخصصة : **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي**، الدورة العشرون، القاهرة، ١٩٩٣ ،ص١٩٣.

(7) Holmes ,B.: **International Handbook of Education System**, Vol 1, John Wily , New York , 1993, P616.

(٨) شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون : **نظام التعليم في السويد**، مرجع سابق، ص١٨٤. .

(٩) المرجع السابق، ص١٨٤.

(10) Cecil ,R ; **Encyclopedia of Special Education,** John Wily, New York ,1997,p.1525.

(١١) كاس مازوك ومارجريت ونزر : **دراسات مقارنة في التربية الخاصة**، ترجمة محمد سعد الألفي وآخرون، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة،١٩٩٧، ص٤٠٢.

(١٢) السيد عبد المطلب غانم : **النظم المحلية في الدول لاسكندنافية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٨، ص١٥.

(١٣) المرجع السابق، ص١٧.

(١٤) شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون : **نظام التعليم في السويد**، مرجع سابق، ص١٧٥.

(15) Cecil ,R ; **Encyclopedia of Special Education**,Op. Cit , P.1526.
(16) Husen ,T : **The International Encyclopedia of Education,** Pergamon ,Vol (10), German ,1995 ,P.5867.
(17) Ibid ,P.5868.
(18) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit .,P.383.
(19) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden ,2006,2007,P.1.
http://www.Si-Se/in Sweden/416.es7hit1- Special
(20) The Swedish Institute: **Support for The Disabled Sweden,** fact Sheet on Sweden, 1999, P1.
(21) Ibid ,P.2.
(22) Ibid ,P.2.
(23) Gor, M. ; **Integration in Europe, Provision For Pupils with Special Education Needs in 14 European Counters,** European Agency with Special Education Needs ,Denmark,1998.
(24) SIH ; Programs for People with Disabilities ,2008, P.11. **http://www.SIH. Se**
(25) Ibid ,P.11.
(26) Ibid ,P.11.
(27) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.3.

(٢٨) شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون : **نظام التعليم في السويد**، مرجع سابق، ص١٨٥.

(٢٩) كاس مازوك ومارجريت ونزر : **دراسات مقارنة في التربية الخاصة**، مرجع سابق، ص٤٠٩.

(30) Marklund ,S: Sweden System of Education, **The International Encyclopedia of Education,** Pergamon, Vol (10), German ,1990 ,P.940.
(31) UNESCO; **Case Studies in Special Needs Education,** UNESCO Press, Paris, 1978.

(32) Husen ,T : **The International Encyclopedia of Education** ,Op. Cit , P5868.
(33) Gor, M. ; **Integration in Europe, Provision For Pupils with Special Education Needs in 14 European Counters** ,Op. Cit , P.65.
(34) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit ,P.402.
(35) Ibid, P.390.
(36) Ibid, P.396.
(37) SIH ; Programs for People with Disabilities **,Op. Cit** ,P.8.
(38) Ibid ,P.8.
(39) Ibid, P8.
(40) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit ,P.399.
(41) Ibid, P.396.
(42) Ibid, P.396.
(43) William, K ; **International Handbook of Education and development Preparing Schools**,Op. Cit ,P.175.
(44) Sevenska Institute; Compulsory Schooling in Sweden, Op. Cit, P.3.
(45) Ibid, P.1.
(46) William, K ; **International Handbook of Education and development Preparing Schools**,Op. Cit ,P.175.
(47) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit ,P.397.

(٤٨) مختار عبد الجواد السيد : دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والسويد، **مرجع سابق**، ص٢١٣.

(٤٩) شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون : **نظام التعليم في السويد**، مرجع سابق، ص١٨٥.

(50) The Swedish Institute: **Support for the Disabled Sweden**, Op. Cit, P.8.
(51) UNESCO; **Case Studies in Special Needs Education**, Op. Cit, P.143.
(52) SIH ; Programs for People with Disabilities **,Op. Cit** ,P.7.
(53) Ibid ,P.10.
(54) Mazurck. K. Winzer ; **Comparative Studies in Special Education**, Op. Cit ,P.397.

(55) The Swedish National for Disabled Children , the right to Equal Education for all , 2009, P. 3, **http : // www.Rbu.Se/elext.**

(56) Ibid, P.4.

(57) The Swedish Institute: **Support for The Disabled Sweden,** Op. Cit, P.2.

(58) Reynolds, C; **The International Encyclopedia of Education,** Sehn Wiley, New York, 2003, P.399.

(59) Walon ,W. and Others ; Comparative Study Special Education in Public School System in Denmark ,Sweden and U.S.A, **International Journal of Special Education** , No(6) ,Vol (13) ,1999,P.403.

(60) Ibid, P.406.

(61) 'UNESCO; **Case Studies in Special Needs Education,** Op. Cit, P.161.

(62) The Swedish National for Disabled Children, **Op. Cit,** P.8.

(63) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally** Retared, Stockholm, 1990, P.18.

(64) Ibid, P.18.

(65) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit ,P.396.

(66) Ibid, P.398.

(67) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retard** ,Op. Cit ,P.7.

(68) Marklund ,S : Sweden System of Education, **The International Encyclopedia of Education** , Op. Cit ,P.139.

(69) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.4.

(70) Ibid, P.5.

(٧١) أمين محمد النبوي : **نظام التعليم في السويد**، مرجع سابق، ص١٩٥.

(72) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retard** , Op. Cit , P.27.

(73) Ibid, P.12.

(74) Polsthwait, T; **International Encyclopedia of National System of Education,** Second Edition ,Pergmon ,Germany ,1995,P.938.

(75) Ibid, P.939.

(76) Ibid , P.939.

(77) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retard** , Op. Cit , P.5.

(78) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.5.

(79) Marklund ,S : Sweden System of Education, **The International Encyclopedia of Education** , Op. Cit ,P.943.
(80) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retard** ,Op. Cit ,P.9.
(81) Swedish National Agency for Development in special Needs Education, **Op. Cit** ,P.49.
(82) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.5.
(83) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retared**, Op. Cit ,P.12.
(84) Bladini ,U ; **Studies in Education** , Acta Universities Goteborgensis , Sweden ,1999,P.45.
(85) Polsthwait, T; **International Encyclopedia of National System of Education,** Op. Cit ,P.936.
(86) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retared**, Op. Cit ,P.5.
(87) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit ,P.399.

(٨٨) المجلس القومية المتخصصة : **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي**، مرجع سابق، ص١٩٣.

(٨٩) أمين محمد النبوي : إدارة الجودة الشاملة، مدخل لفاعلية إدارة التجديد التربوي علي المستوي المدرسي، **المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان إدارة التغيير وإدارته في الوطن العربي**، القاهرة، ٢١-٢٢ يناير، ١٩٩٥، ص٢٨٧.

(90) UNESCO ; A Study of the Present Situation of Special Education Sweden, **UNESCO**, Paris, 1990,P.159.
(91) Reynolds, C; **The International Encyclopedia of Education,** Op. Cit ,P.1525.

(٩٢) السيد عبد المطلب غانم : **النظم المحلية في الدول الاسكندينافية**، مرجع سابق، ص١٥.

(٩٣) المجلس القومية المتخصصة : **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي**، مرجع سابق، ص١٩٣.

(٩٤) مختار عبد الجواد السيد : دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والسويد، **مرجع سابق**، ص٢٣٢.

(٩٥) المرجع السابق، ص٢٣٢.

(٩٦) المرجع السابق، ص٢٣٢.

(97) William, K ; **International Handbook of Education and development Preparing Schools**,Op. Cit ,P.182.

(٩٨) المجلس القومية المتخصصة : **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي**، مرجع سابق، ص١٩٣.

(99) The Swedish Institute: **Support for the Disabled Sweden,** Op. Cit, P.15.

(١٠٠) السيد عبد المطلب غانم : **النظم المحلية في الدول لاسكندنافية**، مرجع سابق، ص١٥.

(101) European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door ,**Op. Cit** ,P.48.

(102) Swedish National Agency for Development in special Needs Education, **Op. Cit** ,P.49.

(103) National Swedish Board; **Education in Sweden**,_Op. Cit P.15.

(104) The Swedish National for Disabled Children , **Op. Cit**,P.4.

(١٠٥) أمين محمد النبوي : **نظام التعليم في السويد**، مرجع سابق، ص١٨٧.

(١٠٦) المجلس القومية المتخصصة : **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي**، مرجع سابق، ص١٩٤.

(107) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.8.

(108) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.5.

(109) Swedish National Agency for Development in special Needs Education, **Op. Cit** ,P.3.

(110) Ibid ,P.4.

(111) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit ,P.401.

(112) European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door ,Op. Cit ,P.12.
(113) Reynolds, C; **The International Encyclopedia of Education,** Op. Cit ,P.1381.
(114) Ibid ,P.1383.
(115) Walon ,W. and Others ; Comparative Study Special Education in Public School System in Denmark ,Sweden and U.S.A, **Op. Cit,** p.92.
(١١٦) كاس مازوك ومارجريت ونزر : **دراسات مقارنة في التربية الخاصة،** مرجع سابق، ص٤٠٥.
(117) Holmistic ,M ; Autism , Undesteranding ,Bringing , Up and Education People with Extremely Atomistic ,Lunds Universities, Sweden ,1995.
(118) Ibid.
(119) UNESCO ; A Study of the Present Situation of Special Education Sweden, **Op. Cit.** ,P.154.
(120) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit**, P.7.
(121) Ibid ,P.7.
(122) The Swedish Institute: **Support for the Disabled Sweden,** Op. Cit, P.1.
(١٢٣) كاس مازوك ومارجريت ونزر : **دراسات مقارنة في التربية الخاصة،** مرجع سابق، ص٤٠٥:
(124) Tuunainen ,K and Others ; **Special Education in Scandinavia ,** University of Joneses ,Bulletins of the Faculty of Education , Joneses ,1992,P.242.
(125) Walon ,W. and Others ; Comparative Study Special Education in Public School System in Denmark Sweden and U.S.A ,**Op. Cit** ,P.93.
(126) Ibid ,P.95.
(127) William, K ; **International Handbook of Education and development Preparing Schools**,Op. Cit ,P.187.
(128) Fergusoun ,D ; Learning form Inclusion and Restructuring Research in Sweden ,Denmark ,Norway , **International Journal of education Research** ,Vol. 29 , 1998.
(١٢٩) كاس مازوك ومارجريت ونزر : **دراسات مقارنة في التربية الخاصة،** مرجع سابق، ص٤٤٠.

(130) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit**, P.8.
(131) UNESCO ; A Study of the Present Situation of Special Education Sweden, **Op. Cit.** P.156.
(132) National Swedish Board; Education in Sweden , Op. Cit P.3.
(133) UNESCO ; A Study of the Present Situation of Special Education Sweden, **Op. Cit** ,P.3.
(134) Ibid ,P.3.

(١٣٥) كاس مازوك ومارجريت ونزر : **دراسات مقارنة في التربية الخاصة**، مرجع سابق، ص٤٤١.

(136) Tuunainen ,K and Others ; **Special Education in Scandinavia ,** Op. Cit ,P.345.
(137) The Swedish Institute: **Support for the Disabled Sweden,** Op. Cit, P.1.
(138) Ibid ,P.2.

(١٣٩) مختار عبد الجواد السيد : دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والسويد، **مرجع سابق**، ص٢٢٢.

(140) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit ,P.398.
(141) Ibid ,P.398.
(142) Tuunainen ,K and Others ; **Special Education in Scandinavia ,** Op. Cit ,P.345.
(143) UNESCO ; **Case Studies in Special Needs Education**, Op. Cit ,P.172.
(144) Ibid ,P.172.
(145) Tuunainen ,K and Others ; **Special Education in Scandinavia ,** Op. Cit ,P.1525.
(146) European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door ,**Op. Cit** ,P.18.
(147) Ibid ,P.27.
(148) Seegert ,M and Others ; Cross Cultural Perspectives on Community Integration in Israel ,Sweden ,the United States and West Germany **,The annual Conference of the Association for Persons With Sever Handicaps** ,Chicago ,1999,P.6.
(149) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit ,P.397.
(150) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.3.

(151) William, K ; **International Handbook of Education and development Preparing Schools** ,Op. Cit ,P.185.
(152) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.7.
(153) Polsthwait, T; **International Encyclopedia of National System of Education** ,Op. Cit ,P.942.
(154) European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door ,**Op. Cit** ,P.28.
(١٥٥) سودر مارتين : واجبنا أن ندمج المعوقين في المجتمع، **مجلة رسالة اليونسكو** ،باريس، أكتوبر ١٩٨١، ص٢٠.
(156) Swedish National Agency for Development in special Needs Education, **Op. Cit** ,P.4.
(157) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit ,P.399.
(158) UNESCO ; **Case Studies in Special Needs Education,** Op. Cit ,P.170.
(159) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit ,P.402.
(160) Ibid ,P.402.
(١٦١) سميرة أبو زيد عبده: تصور مقترح لتربية الطفل المعوق مع الطفل العادي في مرحلة رياض الأطفال، **المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري (تنشئته ورعايته)**، المجلد الثاني، القاهرة، ١٠-١٣ مارس ١٩٩٠، ص٨٤١.
(161) The Swedish National for Disabled Children , the right to Equal Education for all ,**Op. Cit** ,P.3.
(162) Polsthwait, T; **International Encyclopedia of National System of Education,** Op. Cit ,P.942.
(163) Ibid ,P.942.
(164) The Swedish National for Disabled Children , the right to Equal Education for all ,**Op. Cit** ,P.4.
(165) Ibid ,P.4.
(166) Reynolds, C; **The International Encyclopedia of Education,** Op. Cit ,P.1525.
(167) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit ,P.400.
(168) Fergusoun ,D ; Learning form Inclusion and Restructuring Research in Sweden ,Denmark ,Norway , **Op. Cit** ,P.8.

(169) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit ,P.400.
(170) European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door **,Op. Cit** ,P.30.
(171) Ibid ,P.31.
(172) UNESCO; **Case Studies in Special Needs Education,** Op. Cit, P.143.
(173) Ibid ,P.144.
(174) Ibid ,P.144.
(175) Tuunainen,K and Others ; **Special Education in Scandinavia,** Op. Cit ,P.395.
(176) SIH ; Programs for People with Disabilities **,Op. Cit,** P.15.
(177) The Swedish National for Disabled Children , the right to Equal Education for all, **Op. Cit** ,P.18.
(178) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.10.
(179) Swedish National Agency for Development in special Needs Education, **Op. Cit** ,P.18.

(١٨٠) مختار عبد الجواد السيد : دراسة مقارنـــة لـــبعض مـــشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربيـــة والولايـــات المتحـــدة الأمريكية والسويد، **مرجع سابق**، ص٢٤٣.

(181) skilsson ,E.; Teacher Attitudes Toward, Individually Integration Pupils from special School , **Journal Article** ,1998, P.4.
(182) UNESCO ; **Case Studies in Special Needs Education,** Op. Cit ,P.134.
(183) Preisler ,G. ; Sing Language for hard of Hearing Children **,Education Administration** ,Vol. 33, No.4,1998,P.524.
(184) National Swedish Board; **Education in Sweden,** Op. Cit P.8.
(185) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retard** ,Op. Cit ,P.18.

(١٨٦) فايزة درويش : ورقة عمل مؤسسة حمد الطبية، **من بحـــوث نـــدوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصـــة فـــي دول مجلـــس التعاون الخليجي**، جامعة الخليج العربي، البحرين، ٢-٤مارس ١٩٩٨، ص١٥.

(187) European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door ,Op. Cit ,P.28.

(189) National Swedish Board; **Education in Sweden** , Op. Cit P.14.

(190) UNESCO ; Inclusive Schools ,Community Support Programmers, First Phase, 1997, **UNESCO** , Paris ,1999,P52.

(١٩١) كاس مازوك ومارجريت ونزر : **دراسات مقارنة في التربية الخاصة**، مرجع سابق، ص٤٠٧.

(192) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit ,P.403.

(193) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retard** ,Op. Cit ,P.18.

(194) Mazurck. K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit ,P.395.

(١٩٥) مختار عبد الجواد السيد : دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والسويد، **مرجع سابق**، ص٢٤٤.

(١٩٦) المرجع السابق، ص٢٤٥.

(197) Fergusoun ,D ; Learning form Inclusion and Restructuring Research in Sweden ,Denmark ,Norway, **Op. Cit** ,P.166.

(198) UNESCO ;Inclusive Schools,Community Support Programmers, Op. Cit ,P.172.

(199) Sevenska Institute; Compulsory Schooling in Sweden, **Op. Cit,** P.3.

(200) Swedish National Agency for Development in special Needs Education, **Op. Cit** ,P.37.

الفصل الرابع

جودة التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر

مقدمة :

حاولت الدولة جاهدة تطوير التعلم، خاصة منذ فترة السبعينيات، فقد شهدت تطورا حقيقيا العملية التعليمية، وشهدت تحول عملية الإصلاح التعليمي إلي عملية اجتماعية ديمقراطية، فتم إشراك العديد من الجهات في تطوير التعليم تحقيقا لديمقراطية صنع اتخاذ القرار.(١)

كما صدر خلال فتره الثمانينيات وثيقة تطوير التعليم، فتم تحديد إستراتيجية عامة للتربية وأبرزت الأهداف العامة للسياسة التربوية كما حددت أهداف إنسانية واجتماعية واقتصادية يمكن تحقيقها من خلال ما يلي:(٢)

١- الارتفاع التدريجي بقدرة النظام على الاستيعاب وصولا إلى جودة التعليم الكامل.

٢- الارتفاع بمستوى الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ.

٣- ربط حاجات المجتمع بالتعليم.

٤- تدعيم وتنمية الأجهزة المحلية التنفيذية المعنية بتنفيذ السياسة التعليمية كوسيلة لتحقيق اللامركزية في التنفيذ.

وشهدت السنوات الأخيرة صدور وثيقة مشروع مبارك القومي والتي ركزت على ضرورة أن تنظر السياسة التعليمية للتعليم علي أنه قضية أمن قومي و ضرورة تحقيقه لتكافؤ الفرص، مع الحرص علي ديمقراطية صنع القرار، بجانب عدم تحميل الأسرة أي أعباء إضافية. (٣)

أما فيما يتعلق بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر، فقد تأثر هذا النوع من التعليم بمركزية النظام التعليمي من حيث التخطيط ورسم السياسة التي تقوم بها الوزارات، ولامركزية الإشراف الذي تقوم بها

المديريات التعليمية والإدارة التعليمية وذلك لإتاحة الفرصة للمحليات للمشاركة في إدارة المؤسسات التعليمية. (٤)

وتعانى مصر من وجود فجوة بين الاهتمام بتعليم العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة تتمثل في القصور في استيعاب وقيد ذوى الاحتياجات الخاصة ولعل من أهم أسباب ذلك انخفاض وعي العديد من أفراد المجتمع بما تقدمه الدولة من خدمات في مجال التربية الخاصة بجانب قلة الاهتمام بهذا النوع من التعليم ء ويؤكد على ذلك قلة عدد المدارس الخاصة بالمعوقين وانخفاض قدرتها الاستيعابية وتمركزها في عواصم المحافظات.(٥)

والواقع أن مشكلة تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر ذات أبعاد كثيرة فتعداد ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر بلغ حوالي (٦,٠٤٥,٢٣٨) ست ملايين وخمس وأربعين ألف ومائتان وثمانية وثلاثين شخص تقريبا حسب تقديرات المنظمات الدولية لعام ١٩٩٦ وأن ما يقرب من ثلث هذا العدد علي الأقل في سن التعليم بمعنى أن ما يقرب من مليوني شخص من ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة إلي خدمات تعليمية، كما أعلن مركز المعلومات واتخاذ القرار بمجلس الوزراء أن نسبة ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر ٣,٤% من عدد السكان وأن من يتلقون رعاية صحية وتأهيلية حوالي ١ % فقط (٦) .

ورغم تظافر الجهود من أجل تقديم الخدمات التأهيلية والتعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة والمتمثلة في جهود وزار ة التربية والتعليم، والتي تتولى فتح المدارس والإنفاق عليها وتوفير الكوادر اللازمة وتوفير الإقامة الداخلية والإعفاءات من كافة الرسوم المدرسية، وكذلك جهود وزارة الشئون الاجتماعية وما يتبعها من جمعيات، بجانب جهود وزارة الصحة إلا أن رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة مازالت لا تتم على النحو الملائم. (٧)

وأظهر العديد من الإحصاءات مدي القصور في تقديم الخدمات التعليمية والأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة بمصر غير مستفيدين من خدمات التربية الخاصة.

والجدول التالي يوضح مدى تدنى نسبة الاستيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة

(جدول رقم ١)

"اعداد ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم بمصر"

العام	عدد المعوقين المتوقعين	عدد المعوقين المقيدين	نسبة المعوقين المقيدين
١٩٨٦/٨٥	٦٠٠٠٢٨٥	٧٦٥٦	١,٢٧
١٩٨٧/٨٦	٦٣٥٩٩٤	٧٧٢٤	١,٢١
١٩٨٨/٨٧	٦٦٣١٢٦	٨١٧٧	١,٢٣

المصدر وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي، الإحصاء الاستقرائي للتعليم العام والتربية الخاصة لعام ٨٧-١٩٨٨.

والجدول السابق يوضح مدي تدني نسب القبول لذوي الاحتياجات الخاصة وانخفاض أعداد المقبولين خلال الأعوام الدراسية المذكورة فمثلا في عام ١٩٨٥ تم قيد (٧٦٥٦) تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة من أصل (٦٠٠٢٨٥) معاق في سن التعليم وبنسبه بلغت حوالي ١,٢٧ % من إجمالي عدد المعاقين ممن هم في سن التعليم كما أشار إحصاء العام التالي إلي تدني هذه النسبة إلي ١,٢١% ثم ارتفعت قليلاً إلي ١,٢٣% في العام التالي، وتشير هذه النتائج إلي عدم وجود خطط منظمه تستهدف الارتقاء بعمليه القبول.

كما أشارت إحصائيات العام الدراسي ١٩٩٩/١٩٩٨ بأن جملة الملتحقين بالتعليم من ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر حوالي (٢٥,٩٤٦) خمس وعشرون ألف وتسعمائة وست وسبعين تلميذ موزعين على جميع أنحاء الجمهورية، وهذه نسبة ضئيلة جدا من جملة الأطفال ذوى الاحتياجات

الخاصة في سن التعليم والبالغ عددهم حوالي ٢مليون طفل، حيث إنها لا تمثل سوي ما يقرب من (١,٣%) من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الملتحقين بالتعليم ما قبل الجامعي. [٨]

(جدول رقم ٢)

"أعداد ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الخاصة بمصر"

نوع الإعاقة / العام الدراسي[١]	المعاقين بصرياً		المعاقين سمعياً		المعاقين عقلياً		مجموع الطلاب الملحقين
	ابتدائي	اعدادى	ابتدائي	اعدادى	ابتدائي	اعدادى	
١٩٩٦/٩٥	١٢١٣	٦١١	٦٧٩٦	١٣٢٧	٨٠٢٩	١٦١٦	١٩٦٠٠
١٩٩٧/٩٦	١٣١٥	٥٣٢	٧٧٣٣	١٥٦٦	٨٧٧٦	١٩٢٣	٢١٨٠٠
١٩٩٨/٩٧	١٣٤٣	٥٦٨	٧٣٨٤	١٧١٤	٩٨٦٤	٢١٧٠	٢٤٠٠٠
١٩٩٩/١٩٩٨[٢]	١٥٨٩	١٠٢٩	٨٧٩٦	١٩٧٧	٩٩٧٩	٢٥٧٦	٢٥٩٤٦
٢٠٠٠/١٩٩٩[٣]	١٧١٥	١٠٥٢	٨٧٣٧	١٩٨٦	١٠٧٧٦	٢٧٥٠	٢٧٠١٦
٢٠٠١/٢٠٠٠[٤]	١٩٨٢	١٢٠٨	٩٩٢٢	٢٠٦٥	١١٢٣٥	٢٩٨٤	٢٩٣٩٦

مصادر الجدول

١) وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتربية الخاصة، إحصاءات بأعداد المدارس والأقسام والفصول والتلاميذ بمدارس التربية الخاصة من عام ١٩٩٠ / ١٩٩١ إلى عام ١٩٩٧ /١٩٩٨، القاهرة، ١٩٩٨.

٢) مهني محمد إبراهيم غنايم : فلسفة التربية واقتصاديات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعاقين) من بحوث ودراسات المؤتمر السنوى لكلية التربية جامعة المنصورة، أبريل ٢٠٠٠ ص ٣٥٠ – ٣٥٥.

٣) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، اتجاهات وطموحات على مشارف ألفية جديدة نحو تعليم متميز للجميع عام ٢٠٠٠. مطابع الأهرام التجارية قطاع الكتب، القاهرة، ٢٠٠١، ص٢٠.

٤) المرجع الأسبق ص٢٠.

وبالرغم من الجهود المبذولة من أجل التوسع في إنشاء مدارس التربية الخاصة والزيادة المستمرة في أعداد الملحقين بهذه المدارس ألا أن

ذلك لم يصل إلي الحد المطلوب لتحقيق جودة التعليم، ويبين الجدول التـــالي الأعداد التي تم استيعابها بمدارس وفصول التربية الخاصة التابعة لـــوزارة التربية والتعليم في مرحلة التعليم الأساسي خلال الفترة من ١٩٩٥-٢٠٠١م

ويوضح الجدول السابق وهو من (تركيب الباحث) أعـــداد التلميـذ المعاقين بمرحلة التعليم الأساسي بمدارس التربية الخاصة في الأعوام مـــن ٢٠٠١/١٩٩٥ويلاحظ التزايد المستمر في أعداد التلاميذ المعاقين في كـــل من مدارس النور المخصصة للمعاقين بصريا ومدارس الأمل للمعاقين سمعيا ومدارس التربية الفكرية المخصصة للمعاقين عقليا، وبمقارنة ما تم استيعابه من ذوي الاحتياجات الخاصة بتعدادهم ومن خلال ما تقدم مـــن إحـــصاءات يتبين أن نسبة الالتحاق بالتعليم تتراوح ما بين ١,٣٨% إلى ١,٦٦%، وبهذا يتضح أن نسبة غير الملتحقين بالتعليم من ذوى الاحتياجات الخاصة تتجاوز ٩٨% .وأن نسبة ما تم استيعابهم لم تصل إلي ٢% من أعداد المعاقين.

وبالرغم من خدمات وزارة التربية والتعليم المتمثلة فى إنشاء مدارس التربية الخاصة، سواء مدارس التربية الفكرية للمعاقين عقليـــا او مـــدارس النور للمكفوفين أو الأمل للصم، وتزويدهم بـــالأجهزة والأدوات التعليميـــة وإعدادهم للعمل في الحياة [٩] إلا ان نسبة الملحقين بالتعليم لا تزال متدنيـــة للغاية، فقد أعلنت وزيرة الشئون الاجتماعية فـــى عـــام ١٩٩٨ نـــسبة ذوى الاحتياجات الخاصة بمصر بحوالي ١٠% من تعداد السكان، وأن تعـــدادهم وفقا لهذه النسبة المعلنة من قبل وزيرة الشئون الاجتماعية يصل (٦) ملايين شخص يصل نـــسبة الملحقـــين مـــن ذوى احتياجـــات الخاصـــة بـــالتعليم ١,٦٦%.[١٠]

كما أشارت دراسة (الفاروق عبـــده فليـــه) الميدانيـــة إلا أن نـــسبة الملحقين بمدارس وفصول التربية الخاصة، وكذلك التلاميذ الملحقين بمراكز التأهيل المهني لا يتجاوز ٢% من إجمالي تعداد المعاقين [١١].

يأتي ذلك في الوقت الذي نجحت فيه الدولة في جودة التعليم أكثر من ٩١% من التلاميذ العاديين، وذلك بغض النظر على التسرب من التعليم الذي قد يحدث خلال سنوات الدراسة، إلا أن هذا النجاح لم يمتد لذوى الاحتياجات الخاصة، والدليل على ذلك المستوى المتدني لنسب قيد ذوى الاحتياجات الخاصة والتي لم يتجاوز ٢% من مجموع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بمعنى أن هناك أكثر من ٩٨% من ذوى الاحتياجات الخاصة لا يتلقون الرعاية التربوية التعليمية. (١٢)

ويرجع السبب في ذلك إلا ما يحتاجه تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر من إنشاء مدارس منفصلة للتربية لخاصة وإعداد معلمين متخصصين في مجال لتربية وكذلك توفير التجهيزات اللازمة للمتطلبات الدراسية، وغيرها من أعباء وتكاليف ترهق ميزانية الدولة. (١٣)

فقد انعكس ذلك بالطبع على تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، حيث إن إدارة التربية الخاصة جزء لا يتجزأ من البنية الإدارية لنظام التعليم في مصر وينطبق عليه ما ينطبق على التعليم العام.

وفي السنوات الأخيرة والتي شهدت رغبة في تطوير التعليم والحرص على ديمقراطية القرار قامت وزارة التربية والتعليم بتشكيل لجان تهدف إلى أحداث التطوير الشامل في مجال تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وجاءت على النحو الآتي: (١٤)

ا - اللجنة الاستشارية العليا التي يرأسها الوزير وذلك للنظر في أهداف واستراتيجيات برامج التربية الخاصة.

٢- اللجنة الفنية العامة وتضم كل من له اهتمام بمجال تربية ذوى الاحتياجات الخاصة من أستاذة الجامعات والمفكرين في المجالات المختلفة التي يحتاجها هؤلاء التلاميذ.

٣- اللجنة الفنية المتخصصة وتتناول جميع جوانب العملية التربوية والرعاية الشاملة المتكاملة لجميع التلاميذ.

٤- لجنة لتطوير إعداد معلم الفئات الخاصة.

كما تم عقد المؤتمر الأول للتربية الخاصة في أكتوبر ١٩٩٥ والذي وضعت من خلاله الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التطوير الشامل للتربية الخاصة للارتقاء بمستوي ذوي الاحتياجات الخاصة. (١٥)

أولا: جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر:

تعتبر الدولة التعليم حقا أصيلاً لجماهير الشعب وأنه المدخل الطبيعي لنجاح كل النظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وتتخذ الدولة الأسلوب العلمي كقاعدة للانطلاق بهدف إعداد قوى بشرية قادرة على تلبية احتياجات المجتمع، لذلك عملت الدولة على توسيع قاعدة التعليم وتعميق خطوطه فأصبح حقه الالتحاق بأي مدرسة أو جامعه مكفولا للجميع بغية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد الشعب كما عملت على جعل التعليم مجاني بجميع مراحله، وربطت الدولة بين التعليم ورفع مستوى المعيشة وزيادة الدخل القومي، فقامت بإنشاء العديد من المدارس وفتحت دور التعليم أمام الملايين من المواطنين. (١٦)

وتعتبر من أهم الركائز الأساسية في التعليم المصري تحقيق المساواة في فرص التعليم بمعني جعله في متناول الجميع دون تفريق بين شخص وأخر سواء كان هذا الشخص سويا أو معاقا كل حسب ظروفه وقدراته. فكل ميسر لما خلق له، فالجميع يستطيع أن يشارك في تحديث وتطوير وطنه حسب ما تسمح به قدراته وإمكاناته واستعداده وميوله.

وذلك من أجل تحقيق المبادئ التعليمية المنوط بها التعليم المصري والمتمثلة في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال المساواة في عدد السنين التعليمية للجميع، وتوفير فرصة تعليمية لكل فرد من خلال مدارس التربية والتعليم (١٧)

فيمثل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية مطلب شعبي ملح، فتحقيق مبادئ التكافؤ والتساوي بين أفراد الشعب المصري له جذوره الدينية والثقافية

والسياسية والاجتماعية، فهناك ضرورة ملحة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المصريين مهما اختلفت ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية ولن يتأتى ذلك إلا بتوفير التعليم للجميع سواء الأشخاص العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا ما أكدت علية قوي التغيير المتعاقبة علي المجتمع المصري.

فمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي أصبح جزء من ضمير الشعب المصري لم يأت من فراغ، حيث جاء في أهداف السياسة التعليمية ضرورة الارتفاع التدريجي بقدرة النظام علي تحقيق الاستيعاب وصولا إلي جودة التعليم الكامل في إطار أوضاع ونظم تعليمية مناسبة، تحقيقا وتأصيلاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وضمانا لحق المواطن في التعليم وإشباعا لحاجته إلي التربية وهي حاجة إنسانية أساسية (١٨)

وأصدرت الحكومة المصرية في عام ١٩٨٧، وثيقة لتطوير النظم التعليمية، سواء في الهيكل التعليمي أو في غيره من الجوانب لكي يناسب حاجات المجتمع المصري .(١٩)

ثم صدرت عدة أهداف للنظام التربوي المصري من خلال إستراتيجية تعليمية، وكانت أولي هذه الأهداف تحقق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، وكذلك تحقيق جودة التعليم أو الاحتواء الكامل للتلاميذ، وتطوير تقديم المعارف و المعلومات وكذلك تطوير المناهج. (٢٠)

و تعمل الدولة علي جودة التعليم جميع الأطفال المصريين الذين بلغوا سن السادسة في مرحلة التعليم الأساسي، مع إلزام الوالدين به لمدة ثماني سنوات، ويتم توزيع التلاميذ ممن هم في سن المدرسة علي مدارس التعليم الأساسي في المحافظات المختلفة، وهذه المرحلة ملزمة للجميع سواء العاديين أو ذوى الاحتياجات الخاصة. (٢١)

ولذوي الاحتياجات الخاصة أهمية كبيرة في تنمية المجتمع، لذلك تهتم الدولة بهم لتأثيرهم في تحقيق التنمية الشاملة، حيث يؤدى عدم إسهامهم

في المجتمع إلى استنزاف الجهد والمال وبالتالي فإنهم يمثلون طاقة مفقودة أو عاجزة عن العمل والمشاركة في المجتمع وإذا لم يحظوا باهتمام المجتمع فسوف تظل المشكلة قائمة ومستمرة، وبالتالي تؤثر علي حالة التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وتعتبر الإعاقة أعاقه كسب في حالة عدم توفر الرعاية التربوية اللازمة. [٢٢]

فالطفل ذو الاحتياجات الخاصة له الحق في الدراسة بمدرسة مجتمعة كحد أدني، وأن يشترك في برامجها وأنشطتها، ويتعين تقديم خدمات أو موارد إضافية لتحقيق أعظم قدر من المساواة في النتائج التعليمية والاجتماعية. [٢٣]

وهذا ما أدي إلي صدور العديد من التشريعات في إطار توفير رعاية متكاملة لذوي الاحتياجات الخاصة في جميع المراحل التعليمية، مع الاهتمام بتزويد مدارس التربية الخاصة باحتياجاتها بغية تحقيق الرعاية الشاملة لذوى الاحتياجات الخاصة. [٢٤]

وتحاول وزارة التربية والتعليم تقديم الرعاية الشاملة والمتكاملة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف أنواع الإعاقة اعترافا بحقهم في التعليم وفي الرعاية المتكاملة، تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع آفراد الشعب. [٢٥]

وتهدف فلسفة تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة القائمة علي تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء الوطن، إلى إتاحة الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة بالالتحاق بمراحل التعليم المختلفة وفق ما تسمح به إمكانات وقدرات كل منهم، وتزويد المدارس الخاصة بهم بما يلزمها من وسائل وأدوات تعليمية، ومعينات بصرية وسمعية، وجميع المستلزمات اللازمة لتحقيق الخدمات التعليمية المتكاملة التي تؤهلهم للعمل والمشاركة في الحياة. [٢٦]

ومن الملاحظ أن السياسات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة ركزت على مفهوم مؤداه أن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية حق أصيل

للجميع، ينبغي العمل على تحقيقه مهما تفاوتت قدرات المتعلمين، فركزت السياسات التعليمية على تحقيق تكافؤ المداخلات، لذلك ركزت على تقديم الخدمات التعليمية للتلاميذ، دون العمل على اتخاذ التدابير اللازمة لضمان استمرارية تحقيق التكافؤ، ويثير عدم التكافؤ في المخرجات التعليمية سواء للعاديين أو ذوى الاحتياجات الخاصة تساؤلا حول فاعلية تطبيق هذه السياسات، فيرى الباحث أن السياسات التعليمية في مصر لم تقدم رؤية واضحة لتحقيق تكافؤ الفرص بشكل عملي، وأبرز دليل على ذلك ظاهرة التسرب الدراسي للتلاميذ فتلك الظاهرة منتشرة بشكل أعمق بالنسبة لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فهي تمتد لتشمل الكوادر الفنية العاملة في هذا المجال.

ورغم ما جاء في الدستور والتشريعات في مصر من حق الجميع في التعليم، في سن الإلزام، وحق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الذي كفله الدستور لكل أفراد المجتمع، وإتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للالتحاق بمراحل التعليم المختلفة وفق ما تسمح به إمكاناتهم، إلا أن هذه المبادئ لم تؤخذ في لاعتبار حينما صدر القرار الوزاري رقم (٣٧) لسنة ١٩٩٠ في شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، والذي يعني مدارس التربية الخاصة فقط، وتوفير فرص تعليمية في إطار هذه المدارس. (٢٧)

وقد تضمن القرار الوزاري سالف الذكر إقامة مدارس التربية الخاصة وفقا للمتطلبات التعليمية ولم يقدم القرار تصورا حول الأماكن التي يوجد بها عدد محدود من ذوى الاحتياجات الخاصة، والتي لا تتطلب إنشاء مدارس للتربية الخاصة بها، فجاءت القوانين والتشريعات معبرة عن منظور السياسات التعليمية لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، فركزت القوانين التربوية على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في عملية الالتحاق بالمراحل الأولى بالتعليم (تكافؤ المداخلات)، وعملت على الفصل بين العاديين وذوى

الاحتياجات الخاصة، مما جعل جهود الدولة في تربية ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة قائمة علي عزلهم في مدارس منفصلة وهذا ما قد يجعل تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة محدود، ويتمثل ذلك في عدم قدرة هذه المدارس على تحقيق جودة التعليم جميع الأفراد، وعدم إعطاء ذوي الاحتياجات الخاصة فرص تعليمية مناسبة وهذا ما قد يعوق الطموحات المرجوة من تعليم ذوى الاحتياجات.(٢٨)

يأتي هذا بالرغم من تحذير العديد من التربويين من خطورة عزل مدارس التربية الخاصة عن مجتمعاتها المحلة وتهميشها، وتأكيدهم بأنة لن يتحقق الربط بين نواتج تلك المدارس ومجتمعاتها ما لم توجد خطط ومبادرات تربط بين جميع المؤسسات التربوية وعناصر المجتمع، بحيث يتم دعم مجال الفكر والعمل بين هذه الفئات والمؤسسات لإحداث الانسيابية والانسجام بين نواتج التربية الخاصة وملاءمتها مع كل من المجتمع وسوق العمل. (٢٩)

فقد نادت العديد من المؤتمرات بضرورة العمل على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وقدمت عدة مفاهيم لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، ففي أكتوبر عام ١٩٩٥ عقدت وزارة التربية والتعليم المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة في مصر، والذي ركز على ضرورة تكامل الجهود الحكومية والأهلية من أجل تحقيق نهضة مجتمعية في التربية الخاصة.(٣٠)

كما عقد اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية عدة مؤتمرات من أجل تحقيق تكافو الفرص التعليمية، ففي عام ١٩٧٣ عقد المؤتمر الأول والذي ركز على رفع مستوى العمل الاجتماعي الشعبي في مجال رعاية المعوقين وقدم مقترحات لعمل وزارت التربية والتعليم والشئون الاجتماعية والمالية والاقتصاد والإعلام في هذا المجال وفى عام ١٩٨١ ركز المؤتمر الثاني على ضرورة تحقيق التكامل في رعاية المعوقين، وتثبيت حقوقهم في السياسات العامة للدولة وضرورة تهيئة وزارة

التربية والتعليم الفرص والإمكانات اللازمة لجودة التعليم المعاقين بالتعليم.(٣١)

وفى عام ١٩٨٥ عقد المؤتمر الثالث والذي ركز على فكرة إدماج المعوقين في الحياة العامة والعمل علي دمجهم في مدارس التعليم العام، والاهتمام بالتربية العملية، وتخفيض سن القبول لهم، والتوسع في إمداد المدارس بالأجهزة والمعدات الحديثة(٣٢)، وفى عام ١٩٩٨ ركز المؤتمر القومي السابع على ضرورة التزام الدولة برعاية وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة، علي أن يتضمن ذلك خطط الدولة الاقتصادية والاجتماعية، بالعمل على توفير آليات تفاعلهم مع المجتمع، وضرورة التخلي عن عزلهم في مؤسسات تقليدية والعمل على إعداد برامج متطورة ومستحدثة مصحوبة بإرادة سياسية وتطويع التعليم العادي لجودة التعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وتهيئة المدارس العادية لذلك. (٣٣)

كما ركز المؤتمر الثامن للاتحاد على عملية تفعيل الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، وأهمية التعاون العربي في هذا المجال وضرورة توعيه الأسرة والمدرسة وتفعل دورهما. (٣٤)

وترى الدراسة أن هذه المؤتمرات ركزت على مفهوم المساواة الكاملة في جميع النواحي التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة بما يتفق مع قدراتهم واحتياجاتهم التعليمية، مع العمل علي تهيئة المجتمع لذلك.

ثانيا:- تعليم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر.

نبذة تاريخية.

تعتبر مصر واحدة من أقدم الدول التي اهتمت برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في العالم فقد اهتم الأزهر الشريف برعاية المعاقين بصريا من خلال المعاهد الأزهرية منذ عدة قرون وقدم لهم رعاية خاصة داخل المؤسسات الأزهرية، وكذلك قدم رعاية متكاملة لضعاف البصر ولضعاف السمع من خلال تلك المؤسسات. (٣٥)

وعلي صعيد مدارس وزارة التربية والتعليم تم إنشاء أول مدرسة لذوى الاحتياجات الخاصة عام ١٨٧٠م وكانت مدرسة خاصة بالمعاقين بصريا.[٣٦]

كما أنشئت في عام ١٨٨٠مدرسة أخرى سميت بمدرسة العميان والخرس وصل عدد تلاميذها إلى (٦٠) تلميذا منهم (٤٤) من المعاقين بصريا، و (١٦) من المعاقين سمعيا، وكان سن القبول بها ما بين ٩ – ١٢سنة للبنين، و١٣ – ١٨ للبنات، ثم ألغيت في عام ١٨٨٨. [٣٧]

ومع بداية القرن العشرين أنشئت مدرستان للمكفوفين بالجهود الذاتية ثم تم العناية بإعداد معلمي ذوى الاحتياجات الخاصة، ففي عام ١٩٢١تم إنشاء معاهد لإعداد معلمات لتعليم المعاقين بصريا، وشهدت هذه الفترة إنشاء فصول لتعليم المعاقين بصريا بالمدارس الإلزامية بعدما استشعرت وزارة المعارف بمدى ضخامة أعداد المعاقين بصريا.[٣٨]

وفي عام ١٩٤٣ تم إنشاء أول مدرسة للمعاقين سمعيا استهدفت تعليم الصم وضعاف السمع بالمهارات التعليمية والقراءة والكتابة والحساب وغيرها من العمليات التعليمية الأولية.[٣٩]

وفى عام ١٩٥٠ أقامت وزارة التربة والتعليم بإنشاء ثلاث عيادات نفسية للمعاقين عقليا مزودة بالمتخصصين والمتخصصات في علم النفس والاجتماع. [٤٠]

وفي عام ١٩٦٠ أعدت وزارة الشئون الاجتماعية خطة لإنشاء مكاتب لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة وتبع ذلك صدور قانون رقم ٦٨ لسنة ١٩١٨ بشأن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ونص هذا القانون علي إنشاء مدارس ابتدائية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مع إلزام مديريات التربية والتعليم بتعليم هؤلاء الأشخاص بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم وميولهم، بجانب قيام المديريات والأدوات التعليمية بتحويل ذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم العام إلي مدارس التربية الخاصة. [٤١]

وشهدت الفترة من ١٩٧٧ إلي ١٩٩٠ طفرة في إنشاء مدارس التربية الخاصة، حيث تم إنشاء مدارس النور للمعاقين بصريا، ومدارس الأمل للمعاقين سمعيا، ومدارس التربية الفكرية للمعاقين عقليا. (٤٢)

وفي السنوات الأخيرة زاد عدا مدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية الخاصة، وبلغت نسبة خدمات التربية السمعية ٤٥٪ وخدمات التربية البصرية ١١٪ وخدمات التربية الفكرية ٤٤%، حيث ارتفع عدد المدارس والأقسام إلي حوالي ٤٠٥ مدرسة وقسم تقدم خدمتها إلى ٢٥٩٣٦ تلميذا وتلميذة. (٤٣)

١ـ التشريعات المتعلقة بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر

تعتبر مصر من الدول الحريصة علي تقديم رعاية تربوية متكاملة لذوي الاحتياجات الخاصة حيث تسعي الدولة لتوفير مناخ اجتماعي متين داخل المدرسة من خلال تزويد مدارس التربية الخاصة بالكوادر البشرية والمادية. (٤٤)

وانعكس ذلك علي التشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة حيث صدرت العديد من التشريعات المؤثرة في الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة ،ففي عام ١٩٥٦ صدر قانون رقم ٢١٣ بشأن سن الإلزام في المرحلة المجانية وضرورة حق التعليم فيها، ونص هذا القانون علي استثناء ذوي الاحتياجات الخاصة من التقيد بسن الإلزام ،حيث يتم إلحاقهم في مدارس تناسب إعاقتهم متي أنشئت هذه المدارس. (٤٥)

في عام ١٩٦٨ صدر القانون رقم (٦٨) بشأن تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة حسب قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وتضمن هذا القانون ضرورة التوسع في إنشاء مدارس وفصول ابتدائية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وإلزام مديريات التربية والتعليم بمتابعة الفئات الخاصة في جميع مراحل التعليم المختلفة، وضرورة قيام المديريات والإدارات

التعليمية بتحويل ذوي الاحتياجات الخاصة من مدارس التعليم العام إلي مدارس وفصول التربية الخاصة. (٤٦)

وفي عام ١٩٧٧ صدر القرار رقم ١٩ ٣بشان تشكيل المجلس الأعلى للطفولة والذي يتولى إعداد الخطة القومية العامة للطفولة، والذي أوصى بضرورة فتح الفصول الخاصة بالأطفال المعوقين عقليا وجسديا وتزويدهم بالتجهيزات اللازمة. (٤٧)

وفي عام ١٩٨١ صدر قانون التعليم العام، والذي أقر بضرورة تخصيص سنتين إضافيتين في المستوي الابتدائي من التعليم الأساسي أي تمتد مرحلة التعليم الأساسي إلي ١١ عاما بدلا من ٩ أعوام، وإلزام جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالالتحاق بهذه المدارس. (٤٨)

وجاء أيضا في المادة (١٧٩) لنفس القانون ملخصا لسياسية القبول فنصت هذه المادة علي الآتي:- (٤٩)

" تسري أحكام اللوائح والقرارات النافذة في شأن التعليم العام علي مدارس وفصول التربية الخاصة من حيث شروط القبول بهذه المدارس والفصول ومناهج الدراسة ونظم الامتحانات فيما لم يرد بشأنه نص خاص في هذه اللائحة، ولوزير التربية والتعليم الحق في تعديل تلك القرارات الوزارية تبعا لما تقضيه الظروف".

ويلاحظ أن القوانين الصادرة بشأن قبول ذوى الاحتياجات الخاصة ركزت علي إنشاء مدارس التربية الخاصة، وجعلت عملية تعديل القرارات مركزية، ومن اختصاص وزير التربية والتعليم ولم تصغ هذه القوانين أحكام أو لوائح تسير وفقا لخطط تعليمية منظمة، تعمل علي تحسين عملية الاستيعاب التعليمي لهم.

وفى عام ١٩٨٨ صدر القانون رقم ٨٤ بشان توفير أوجه الرعاية التربوية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ المتأخرين دراسيا في الحلقة الأولي من التعليم الأساسي، حيث يتم تنظيم فصول خاصة بحيث يسير التلاميذ في

تلك الفصول حسب قدراتهم الخاصة وبطرق التدريس الملائمة لهم والتي تتناسب مع مستواهم، كما يسمح بمواصلة الدراسة خلال الدور الثاني. (٥٠)

ويلاحظ في القرار السابق تركيزه علي إنشاء فصول منفصلة للمتأخرين دراسيا، بالرغم أن الاتجاهات المعاصرة تقتضي ضرورة إنشاء غرفة للمصادر بحيث يتلقي فيها التلاميذ المتأخرين دراسيا وأصحاب الحاجات الخاصة برامج إضافية، بدلا من عزلهم في فصول خاصة تسبب العديد من الانعكاسات السلبية علي شخصيتهم وتوافقهم.

وفى نفس العام صدر القانون ٢٣٣ لعام ١٩٨٨ والذي تضمن في مادته التاسعة الحق لوزير التربية والتعليم في إنشاء مدارس التربية الخاصة لتعليم ورعاية المعوقين بما يتلاءم وقدراتهم واستعداداتهم. (٥١)

وجاء هذا القانون تدعيما لإنشاء مدارس منفصلة لذوى الاحتياجات الخاصة، وإعطاء الوزير صلاحيات بصدد إنشاء مدارس منفصلة للتربية الخاصة، بالرغم من أن جميع الاتجاهات المعاصرة تؤكد علي ضرورة أن تتولى المحليات عملية ضم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بالمؤسسات التعليمية المختلفة، وتوفير البدائل اللازمة لكل حالة من الحالات الخاصة نظراً لقرب المحليات من البيئة الاجتماعية والثقافية والتعليمية.

وشهد العقد الأخير من القرن العشرين العديد من التشريعات التي أكدت علي حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة التعليمية سواء بمرحلة التعليم الأساسي أو الثانوي العام والفني كما تضمنت عددا من التعريفات القانونية لفئات ذوى الاحتياجات الخاصة. (٥٢)

ففي عام ١٩٩٠ صدر إعلان ١٩٩٠ والذي تبنى ضرورة حماية الطفل المصري ورعايته وركز على الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، وضرورة توفير الرعاية الاجتماعية والصحية والتربوية وتنمية وعى المجتمع بقضايا الطفل ذي الاحتياجات الخاصة. (٥٣)

كما صدر قانون الطفل رقم ١٢ في عام ١٩٩٦ والذي تضمن تسعة أبواب تضمنت ١٨٤ مادة تركزت حول حقوق الطفل منذ الميلاد وحتى الحاقة بالعمل، ثم صدرت اللائحة التنفيذية للقانون بقرار من رئيس الوزراء بتاريخ ١٤/١١/١٩٩٧، والتي ركزت على نفس النقاط. (٥٤)

وبالرغم من تلك الجهود إلا أن هذه التشريعات لم تأت بجديد فيما يختص بالأنماط التعليمية المعاصرة، بل أقرت الأساليب التعليمية الحالية القائمة علي عزل ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس وفصول منفصلة.

والدليل علي ذلك ما أكده قانون التعليم الصادر في عام ١٩٩٩م علي ضرورة إنشاء مدارس منفصلة لذوي الاحتياجات الخاصة تراعي قدراتهم واستعداد تهم. (٥٥)

ومن الواضح تركيز قوانين التربية الخاصة في مصر على فئات المعاقين بصريا وسمعيا وعقليا، ويتضح ذلك من تركيز الدولة على إنشاء المدارس الخاصة بفئات هذه الإعاقات.

٢- جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر:

في السنوات الأخيرة تغيرت النظرة لذوى الاحتياجات الخاصة فلم يعد ينظر إليهم كفئات مهملة، أو كأشخاص سلبيين وغير مؤثرين في المجتمع، بل أصبحت النظرة إليهم ترتكز على مساعدتهم للمشاركة في المجتمع والقيام بدورهم الاجتماعي بهدف مساعدتهم لكي يساهموا في عملية الإنتاج والمشاركة في بناء الاقتصاد الوطني، وإحداث التكيف النفسي والاجتماعي لهم. (٥٦)

ونظراً للأهمية الكبيرة لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة فان إستراتيجية تربية الفئات الخامسة تقوم على اعتبارات هامة فأصبح ينظر إلى الإعاقة على أنها مشكلة حقيقية تستوجب أن يتم تناولها من خلال نظرة شاملة للإعاقة من حيث ظروفها وعواملها المجتمعية ،والعمل على مواجهتها بدلا من النظر إليها على أنها مشكلة فرديه تنتهي بإعادة التأهيل. (٥٧)

وتنطلق مبادئ تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة من ضرورة المحافظة على حقوقهم في الرعاية الصحية والاجتماعية، وحقوقهم في أن ينالوا قسطا من التعليم باعتبارهم أفرادا من المجتمع لهم حقوق وواجبات لذلك تقدم الدولة لهم رعاية متكاملة اجتماعيا وصحيا وتربويا. (٥٨)

وتتضمن رعاية هولاء الفئات مجموعة من الجوانب هي :-

الرعاية الاجتماعية:

تقوم وزارة التربية والتعليم بتزويد مدارس التربية الخاصة بالأخصائيين الاجتماعيين الذين يقومون بعمل الآتي:-

١- رعاية الطفل المعاق في المدرسة والبيت.

٢- توفير الرعاية الاجتماعية للتلاميذ غير العاديين وتوفير مناخ اجتماعي متين داخل المدرسة والفصل وزيادة العلاقة بين المدرسة وعائلات التلاميذ للعمل على مساعدة نمو التلاميذ والعمل علي توافقهم مع المجتمع..

٣- مساعدة التلاميذ على الحصول على الفائدة من العمليات الاجتماعية والتربوية حسب استعدادات وقدرات التلاميذ.

بالإضافة إلى تكليف بعض الأخصائيين الاجتماعيين بالمبيت بالأقسام الداخلية بجانب تشجيعهم للتلاميذ بمزاوله الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية كأسلوب وقائي وإنمائي وعلاجي لجوانب القصور في شخصياتهم إن وجدت.(٥٩)

ولضمان الرعاية الاجتماعية للتلميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فقد خصصت الوزارة مبالغ واعتمادا مالية في الميزانية للأنشطة الرياضية والاجتماعية، والنزهات والمعسكرات وتم الحصول على هذه الاعتمادات من ميزانية التربية الاجتماعية. (٦٠)

الرعاية الصحية:

توفر وزارة التربية والتعليم الرعاية الصحية لجميع التلاميذ الملحقين بمدارس التربية بإعاقاتها الثلاث، ويستفيد جميع التلاميذ من هـذه الرعايـة مشروع التامين الصحي. (٦١)

كما يتم تقديم خدمات طبية لجميع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصـة عـن طريق العيادات الشاملة والتي تقدم خدماتها في العديد من التخصصات وتقديم المعينات الطبية والأجهزة التعويضية لمن هم في حاجة إليها. (٦٢)

بجانب إجراء فحوص طبية دورية من خلال عيادات التامين الصحي ويتم تقديم العلاج مجانا عن طريق الصيدليات الملحقة بالمدارس ويتم إعفاء التلاميذ من أي رسوم نظير ذلك. (٦٣)

بالإضافة إلى وجود عدد كبير من الأطباء المتنقلـين والمتخصـصين فـي إصلاح عيوب النطق والكلام وكذلك أخصائي العـلاج الطبيعـي والعـلاج النفسي من خلال العلاج بالعمل وان كان هناك نقصا فعليا في هذا التخصص فيقوم بهذا المهمة المعلمون المتخصصون. (٦٤)

فقد قامت الدولة بتزويد مدارس التربية الخاصة بالخبراء النفـسيين المدربين بهدف تقديم رعاية نفسية لزيادة الدعم للتلاميـذ ذوي الاحتياجـات الخاصة ومساعدتهم في التغلب علي إعاقتهم وتحقيق مستوي مناسـب مـن التوافق مع أنفسهم ومع ظروف إعاقتهم وبالتالي مع مجتمعهم. (٦٥)

وتشير تقارير اليونسكو إلى توفير أطباء المـدارس، وزيـارتهم المنتظمـة للمدارس، والتي تتم مرتين في العام، وتؤكد التقارير علي أن أطباء المدارس هم الذين يقومون بأكبر عدد من الزيارات المنتظمة، ويأتي المتخصصون في إصلاح عيوب النطق والكلام، والمعلمون المتخصصون في قائمة من يقدمون أكبر مساعدة، وتشير التقارير أيضا إلي النقص الشديد في الأخصائيين فـي العلاج الطبيعي والعلاج بالعمل، ويقوم بعملهم المعلمون المتخصصون بتقديم كل هذه الأنواع من الخدمات العلاجية. (٦٦)

الرعاية التعليمية :

تعمل الدولة على نشر الرعاية التربوية والتعليمية في جميع أنحاء مصر بهدف رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة، وحماية الآخرين من أسباب الإعاقة وتحديد العوامل المؤثرة في تعليمهم. (٦٧)

كما تقوم الدولة بتوفير الوسائل التعليمية المناسبة والتي تضطلع بدور كبير في العملية التربوية لاسيما معاهد التربية الخاصة، حيث تعتبر عامل أساسي في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، إلا أن الواقع يؤكد مدى افتقار معاهد التربية الخاصة لهذه الوسائل المعينة. (٦٨)

ويمكن تناول جوانب الرعاية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بجمهورية مصر العربية من خلال التعرف على الأهداف التعليمية، والتنظيم التعليمي، والخطة الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة وما يتبعها من عملية تقييم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك دور المعلم فـي العملية التعليمية.

الأهداف التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بمصر:-

تستهدف الرعاية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية تقديم نوع من التربية والتعليم يتلاءم مع قدراتهم، وفقا للتقارير المقدمة عن كل حالة من حالات ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل علي توفير المعينات والأجهزة التعويضية المطلوبة. (٦٩)

وترتكز الأهداف التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة علي عدة محاور رئيسية هي: (٧٠)

- تذليل المعوقات التي تحول بين توافق التلميذ المعاق مع نفسه ومع الأخريين.
- مساعدة التلميذ المعاق علي تحصيل قدر مقبول من المواد التعليمية لتوظيفها فى حياته العملية.
- العمل علي إعداد ذوى الاحتياجات الخاصة عمليا ومهنيا.
- تدعيم النمو النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث يتم التغلب علي

السلوكيات السلبية المصاحبة لعملية الإعاقة مثل العزلة والانطواء والإحباط وعدم تقدير الذات.

- تحقيق أهداف اقتصادية من تحويلهم من قوي معطلة إلي قوي عاملة، والعمل علي مشاركتهم في الحياة الاجتماعية.

والواقع أن هذه الأهداف بالرغم من أهميتها الكبيرة، إلا أنها افترضت أن التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة أصحاب قدرات محدودة، ولا يستطيعون الاستمرار في التعليم إلي نهايته فعلي سبيل المثال يقدم للمعاقين سمعيا تعليم أساسي يضم مرحلتين الأولى تمثل المرحلة الأولى من التعليم الأساسي(المرحلة الابتدائية)، والثانية تمثل المرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

(المرحلة الإعدادية أو المرحلة الإعدادية المهنية)، وفي تخطى التلميذ هذه المرحلة يقدم له تعليم فني يعادل ما يقدم في المدارس الثانوية الفنية، وينتهي السلم التعليمي عند هذا الحد.

التنظيم التعليمي لذوى الاحتياجات الخاصة بمصر:-

يتم تنظيم تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال المراحل الآتية :

المرحلة الابتدائية:-

وتضم التلاميذ من سن (٦) ست سنوات إلي سن (١١) أحد عشر عاما مع التجاوز عن سنتين علي الأكثر من السن لمقرر للقبول، وتسير مناهج الدراسة بالنسبة للمعاقين سمعيا وبصريا كما تسير علية مدارس التعليم العام، مع استخدام طرق الإشارة للمعاقين سمعيا، وطرق برايل وتيلر للمعاقين بصريا، أما المعاقون عقلياً فهناك فترة تهيئة لمدة عامين، ويتم اختيار موضوعات من الصف الأول الابتدائي ليتم دراستها من الصف الأول إلي الصف الثالث. (٧١)

المرحلة الإعدادية :-

وتسير الدراسة بها بالنسبة للمعاقين بصريا والمعاقين سمعيا علي

نفس النحو الذي يسير به التعليم العام في المرحلة الإعدادية، مع تدريس مادة الآلة الكاتبة باللغة العربية للمعاقين بصريا، وبالنسبة للمعاقين عقليا فيلحقون بالتعليم المهني.

المرحلة الثانوية:ـ

تسير الدراسة وفقاً لمدارس التعليم العام للمعاقين بصريا، ووفقا للتعليم الفني للمعاقين سمعيا ويتم التوسع في التعليم المهني للمعاقين عقليا.

التعليم العالي :ـ

ينتهي التعليم بالنسبة للمعاقين سمعيا والمعاقين عقليا بانتهاء المرحلة الثانوية، بينما يمتد تعليم المعاقين بصريا، ويمكنهم الالتحاق بإحدى الكليات النظرية المناسبة مثل كلية الآداب.

خطة الدراسة لذوى الاحتياجات الخاصة بمصر:ـ

وتسير خطة الدراسة في مدارس التربية الخاصة على النحو الآتي : -

اـ الخطة الدراسية لمدارس النور للمعاقين بصرياً :

حددت وزارة التربية والتعليم مدة الدراسة للمعاقين بصريا مثل أقرانهم العاديين والجدول الآتي يوضح خطة الدراسة بمدارس وفصول المعاقين بصريا :-

جدول (٣) الخطة الدراسية بمدارس وفصول المعاقين بصريا

المواد الدراسية	عدد الحصص				
	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	خامسة
التربية الدينية	٤	٤	٤	٤	٤
اللغة العربية	١١	١١	١٠	١٠	١٠
الرياضيات	٦	٦	٦	٦	٦
المعلومات العامة والأنشطة البيئية	٤	٤	٦	–	–
العلوم	–	–	–	٤	٤
الدراسات الاجتماعية	–	–	–	٤	٤
التربية الفنية والمجالات العملية	٤	٤	٤	٤	٤
التربية الموسيقية	٣	٣	٣	٣	٣
التربية الرياضية	٣	٣	٣	٣	٣
الإجمالي	٣٥	٣٥	٣٦	٣٨	٣٨

المصدر : وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامة للتربية الخاصة، مرجع سابق، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة للعام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩، القاهرة، ص ١٦.

ويلاحظ من الجدول السابق أن خطة الدراسة في مدارس النور، تتضمن نفس المواد التي تقدم التعليم العام، فهناك مادتي التربية الدينية واللغة العربية، والمواد الثقافية كالعلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات، بجانب حصص الأنشطة، وهذا ما يؤكد سهولة توحيد المجري التعليمي (الدمج) بين العاديين والمعاقين بصريا في مصر، نظرا للتشابه الكبير في المواد الدراسية، ولكن هذا الأمر يتطلب توفير المعلم القادر علي التعامل مع كلا من المعاقين بصريا والعاديين، بجانب توفير المعينات والوسائل التعليمية للمعاقين بصريا.

ب) الخطة الدراسية لمدارس الأمل للمعاقين سمعياً:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الترابط بين المواد النظرية والعملية، واشتقاق المعارف والمهارات من بيئة التلميذ بشكل متكامل، مع التنسيق الرأسي والأفقي بين المواد الدراسية في جميع الصفوف حتى لا يحدث تداخل أو ازدواج في المعرفة أو المواد الدراسية،، وتكون الخطة الدراسية بهذه المدارس على النحو التالي:- [٧٢]

جدول (٤) الخطة الدراسية لمدارس الأمل المعاقين سمعياً

المادة	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الصف السابع	الصف الثامن
تربية دينية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
لغة عربية وتدريب نطق	١٤	١٤	١٢	١٢	١١	١١	١٠	١٠
رياضيات	٥	٥	٦	٦	٦	٦	٦	٦
المعلومات العامة والأنشطة البيئية	٣	٣	٤	٤	٥	٥	٦	٦
تربية رياضية	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣

الخطة الدراسية لمدارس التربية الفكرية للمعاقين عقلياً

تختلف خطة الدراسة للمعاقين عن فئات الإعاقة الأخرى فتشمل المرحلة الأولى فترة تهيئة، أما المرحلة الثانية فهي المرحلة الابتدائية، والجدول الآتي يوضح الدراسة في مدارس التربية الفكرية :-

جدول رقم (٥)

توزيع سنوات الدراسة	تدريبات حسية	تدريبات عقلية	تدريبات دينية	لغة عربية	رياضيات	معلومات علمية وأنشطة بيئية	تربية فنية	تربية رياضية	تربية موسيقية	ملاحظات
تهيئة أولى	١٠	٨					٦	٦	٦	التدريبات العقلية تهيىء الطفل لتعليم مباديء القراءة والكتابة والحساب
تهيئة ثان	٨	١٠					٦	٦	٦	
الحلقة الأولى										
الأولى تعليمي	٤		٢	٨	٦	٤	٢	٤	٤	
الثاني تعليمي	٤		٢	٨	٦	٤	٢	٤	٤	
الثالث تعليمي	٤		٢	٨	٦	٤	٢	٤	٤	
الحلقة الثانية										المجالات العلمية في هذه الحلقة تكيف مناهجها لتكون تهيئة للمجالات المهنية
الرابع تعليمي			٢	٨	٦	٤	٢	٣	٣	
الخامس تعليمي			٢	٨	٦	٤	٢	٣	٣	
السادس			٢	٨	٦	٤	٢	٣	٣	

تقييم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بمصر:

عملية تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر لا تختلف كثيرا عن تقويم العاديين من حيث الأسلوب والوسائل، وطرق القياس، فيتم عقد امتحان في نهاية كل فصل دراسي بالنسبة للنقل ن وفي نهاية العام بالنسبة للامتحانات العامة ٠

فخولت اللائحة التنفيذية لقانون الطفل رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ للإدارة العامة للتربية الخاصة بالاشتراك مع المديريات والإدارات التعليمية عملية تحديد مواعيد امتحانات النقل في مدارس التربية الخاصة، أما مواعيد الامتحانات العامة فيتم من خلال الإدارة العامة للامتحانات بالتعاون مع الإدارة العامة للتربية الخاصة ٠ (٧٣)

ويطبق نظام الفصليين الدراسيين علي شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي، وكذلك المدارس المهنية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي للصم وضعاف السمع، ويعقد امتحان في نهاية كل فصل دراسي، يشمل الموضوعات التي تضمنها كل فصل دراسي علي حدة، و تتولى مديريات التربية والتعليم الإشراف علي هذه الامتحانات، بحيث تتولى كل مديرية تعليمية الإشراف علي المدارس التابعة لها، بحيث يخصص ٥٠% من مجموع الدرجات علي كل فصل دراسي ٠[٧٤]

أما امتحانات شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي للمعاقين بصريا وللمعاقين سمعيا فينطبق عليها نفس القواعد المطبقة علي نظرائهم العاديين من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ٠[٧٥]

ويلاحظ أن عملية تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة تتم من خلال امتحانات، تعتمد علي الإجابة علي عدد من التساؤلات وكتابتها في ورقه الإجابة، بمعني تركزها علي الجانب النظري فقط، وإن كان هذا الأسلوب في التقويم ينطوي على العديد من الجوانب السلبية بالنسبة للعاديين فإنه أكثر تلبية بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة ٠

وتحاول وزارة التربية والتعليم مراعاة ظروف الإعاقة في وضع الامتحانات، فغالباً ما تخلو امتحانات المعاقين بصرياً من رسم الخرائط أو الأجهزة أو الرسومات البيانية أو الإجابة في نفس ورقة الأسئلة، كما تخلو أسئلة المعاقين سمعيا من الأسئلة اللفظية، أو أسئلة المقال، وكذلك التساؤلات اللفظية .(٧٦)

والمتأمل لوسائل تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر، يلاحظ تخلفها عن الاتجاهات المعاصرة، والتي تعتبر التقويم جزءا هاماً من عملية تنمية المهارات لذلك تتسم بالتنوع، وربط وسائل القياس بالطبيعة، لذلك يتغلب الجانب العملي علي الجانب النظري، وتصبح المعلومات والمعارف ذات دلالة، وبالتالي تؤثر في شخصية الشخص المعاق.

دور المعلم في الرعاية التربوية بمصر:-

ينحصر دور المعلم في العملية التعليمية في تنفيذ الخطط الدراسية الموضوعة وفقا لأهداف المنهج، والمعدة من قبل وزاره التربية والتعليم، وتلتزم بها المديريات والإدارات التعليمية، والتي تقوم بدورها بالإشراف علي العملية التعليمية ككل .

ويحظى معلم التربية الخاصة في مصر باهتمام كبير، حيث تنظم وزارة التربية والتعليم برنامجا داخليا لإعداد معلم التربية الخاصة، وهذا البرنامج مدته عام دراسي واحد بعدها يحصل المعلم المتدرب على شهادة التربية الخاصة لتأهيل المدرس للعمل في مدارس وفصول المعوقين .

ويقدم هذا البرنامج علي النحو التالي: - (٧٧)

- **معلمو المرحلة الابتدائية:**

يقدم لهم دورة لمدة سنة تقتضي تفرغاً تاماً، وهي مخصصة للمعلمين المعينين بوزارة التربية والتعليم، لابد أن يمارس المعلم التدريس لمدة ثلاثة أعوام على الأقل، وتقدم هذه الدورة تخصصات في تعليم المعاقين بصريا والمعاقين سمعيا والمعاقين عقليا.

- **معلمو المرحلة الثانوية**

ويقدم لهم دورة لمدة سنة تقتضي تفرغاً كاملا للمعلمين من خريجي الجامعة ممن يحملون مؤهلات فى مجال التربية، وتختص هذه الدورة بكيفية التدريس للفئات الخاصة.

وتركز هذه البرامج علي الجوانب الفنية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي والمتمثلة في الوعي بمشكلة المعاقين، بجانب العديد من الجوانب المنهجية المتمثلة في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحوهم، وضبط الفصل والسلوك وتعديله، بالإضافة إلى عدة أهداف فرعية، وغيرها من المتطلبات التعليمية لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في إطار عزلي، والواقع أن هذه البرامج بعيدة جدا عن الاتجاهات المعاصرة والمتمثلة في إعداد معلم قادر علي التعامل مع خليط من التلاميذ العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة تنفيذاً لسياسة الدمج المتبعة فى العديد من الدول المتقدمة.[٧٨]

بالرغم من آن معلمي التربية الخاصة في مصر ينتقدون هذا الاتجاه، وقد عبرت عن ذلك إحصاءات اليونسكو التي أشارت إلي أن حوالي ٩١% من المعلمين يعبرون عن أن الفصول الحالية بها تلاميذ متفاوتون في القدرات، وأشار ٥٩% منهم إلي أنهم مؤهلون للتدريس في فصول متفاوتة القدرات، بينما عبر ٣١ % منهم عن عدم قدراتهم علي التدريس بفصول متفاوتة، وتحفظ ١٠ % منهم علي عملية التدريس في فصول متفاوتة القدرات.[٧٩]

ويتضمن برامج الإعداد مواد نظرية تشكل ٢٨% من محتوي البرامج، بينما تشكل المواد العملية ٢١% من محتوى البرامج، ويخصص ٢٨% من البرامج للتربية الخاصة، ويتم تقديم ١٤% من البرامج لدراسة محتويات المناهج الدراسية، ويخصص ٩% من البرامج للزيارات المدرسية.[٨٠]

وفي استبيان اجري علي بعض المتدربين في هذه البرامج أشارت

نتائجه لما يلي:-

استفاد ما يقرب من ٥٥% من المتــدربين بهــذه البــرامج، بينمــا عبر٣٢% من المتدربين عن استفادتهم إلى حد ما، وأبدى ١١% منهم عــدم رضاءهم عن تلك البرامج، ولم يبدى٢%أراء محددة. [٨١]

ويقوم المعلمون بتنفيذ المناهج الموضوعة من قبل الوزارة، وعليهم إتباع الإجراءات المقررة في جميع أوجــه التــدريس، ولا تتــيح اللــوائح الموضوعة بهذا الصدد أي صلاحيات إضافية للمعلم من شأنها تحقيق الإبداع أو الابتكار في عملية التدريس. [٨٢]

وتحاول الدولة تشجيع العاملين في مجال التربية الخاصة فيتم صرف مكافآت إضافية للمعلمين العاملين في مدارس وفــصول التربيــة الخاصــة، وكذلك الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وغيرهم من الكــوادر البــشرية المؤثرة في هذا النوع من التعليم .[٨٣]

وبالرغم من ذلك فإن هناك ظاهرة تتعلق بالكوادر البشرية العاملــة بمدارس التربية الخاصة تتمثل في تسرب المعلمين والكوادر العاملة في هذا الميدان .[٨٤]

ويري الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى ضعف العائــد المــادي المخصص للمعلم في مصر، وبالتالي يتعاقد العديد من المعلمــين والكــوادر البشرية الأخرى مع العديد من الدول العربية، والتي تتمسك بهــم لأقــصى درجة، فيقضى المعلم أطول فترة ممكنة في تلك الدول .

٣- أسلوب إدارة التربية الخاصة في مصر .

بدأت الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم -والتــي تشرف علي تعليم المعوقين بالجمهورية - تحت مسمى "قسم الشواذ" بــإدارة التعليم الأولى، ثم أطلق عليه قسم الخواص ثم إدارة التربية الخاصة كــإدارة فرعية من إدارة التعلم الابتدائي، ثم تحولــت إلــي الإدارة العامــة للتربيــة الخاصة وهي حاليا تضم

- إدارة التربية السمعية - إدارة التربية البصرية -إدارة التربية الفكرية

وتتولى الإدارة العامة للتربية الخاصة مسئولية الإشراف والتخطيط للتعليم في هذه المدارس، حيث حددت وزارة التربية والتعليم الهدف من هذه الإدارة وهو إعداد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ممن تقتصر حواسهم أو عقولهم أو قدراتهم البدنية عن متابعة التعليم في المدارس، وتوفير الخدمات التربوية والتعليمية والاجتماعية والصحية والنفسية لهم في مراحل التعليم المختلفة وفي الجهات التي تحددها الوزارة. (٨٥)

وقد حددت إدارة التربية الخاصة أهدافها في تحديد سياسة متطورة لإدارة التربية الخاصة من خلال توفير البنية الإدارية ووجود دعم إداري ملائم للتربية الخاصة، وتحقيق التنسيق اللازم مع التعليم العام، مع توفر التمويل الحكومي والأهلي، والعمل على رفع مستوى التعليم للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال تحديد رؤية ومهام إدارة التربية الخاصة عن طريق تحويل المناهج الدراسية إلي ممارسه وتوفير المباني والمعدات وتوفير الموارد اللازمة وربط مراكز التدريب المدرسي بالإنتاج. (٨٦)

وتقوم الإدارة العامة للتربة الخاصة بالوزارة وما يماثلها من إدارات بالمناطق التعليمية بالمحافظات بمتابعة العمل داخل مدارس التربية الخاصة، ومن الجدير بالذكر أن تعليم المعاقين بصريا مفتوح حتى نهاية السلم التعليمي، حيث يشمل المرحلة الابتدائية والإعدادية العامة والمهنية ثم الثانوية (القسم الأدبي فقط)، ثم التعليم الجامعي، أما تعليم المعاقين سمعيا والمعاقين عقلياً فهو تعليم مغلق ومقصور علي المرحلة الابتدائية ثم المرحلة الإعدادية المهنية. (٨٧)

كما تختص الإدارة العامة للتربية الخاصة بالتفتيش المركزي علي معاهد النور، علي أن تتولى مديريات التربية والتعليم التفيتش والتوجيه في المجالات الأخرى، ومعني هذا أن معلمي مدارس النور يقومون مركزياً، بينما يتم تقويم معلمي مدارس الأمل والتربية الفكرية محلياً.

ومع قيام إدارة التربية الخاصة بالمتابعة الميدانية في جميع المجالات وبناء عليه تقوم المديريات التعليمية بإسناد الإشراف والتوجيه بمدارس الأمل والتربية الفكرية إلي موجهي الأقسام بالمديريات التعليمية رغم قلة إلمــامهم الكافي بهذا الميدان ومتطلباته. (٨٨)

وهذا يمثل مظهراً من مظاهر عدم التكافؤ بــين المعــوقين بــصرياً والمعوقين سمعياً وعقليا سواء في إتباع الأسلوب المركزي أو اللامركزي في عملية الأشراف والتوجيه، أو إسنادها لغير المتخصصين كمــا فــي حالــة المعوقين سمعياً وعقلياً .

وبمقارنه الوضع السابق بمثيله في حالة العــاديين نجــد أن عمليــة الأشراف والتوجه بالنسبة للعاديين تتم لا مركزيا وعلي أيدي المتخصــصين، بينما يتولي الإشراف والمتابعة علي مدارس الأمل والتربية الفكريــة غيــر المتخصصين في هذا المجال، وهذا يعكس مدى التفاوت الإداري الكبير بــين العاديين و ذوى الاحتياجات الخاصة .

وكذلك تقوم الإدارة العامة للتربية الخاصة بالتعاون مع الإدارة العامة للتدريب بعمل دورات تدريبية للمدرسين بمدارس التربية الخاصة من مختلف المحافظات في كل مــن الإســكندرية والقــاهرة، وعمــل دورات تدريبيــة للأخصائيين النفسيين خلال العامين الدراسيين ٩٢-٩٣، ٩٣-١٩٩٤ . (٨٩)

ثالثا :- قواعد الالتحاق لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر .

تتولى المديريات والإدارة التعليمية الإعلان بكافة الطرق عن مدارس وفصول التربية الخاصة الموجودة في دائرتها وعن نوعيات الإعاقــة بهــا، ويكون القبول في مدارس وفصول التربية الخاصة بأنواعها المختلفة وفقاً لما يلي :-

ا - يتقدم ولي الأمر الشخص المعاق بطلب التحاق إلي المدرســة أو الفصول التي يرغب في إلحاق نجله بها (تبعاً لنوع الإعاقة) وذلــك علــي استمارة الالتحاق المعدة لذلك، ويبين في الطلب اسم الطفل وتــاريخ المــيلاد

والصف الدراسي المراد إلحاقه به ومحل الميلاد، وترفق به شهادة ميلاده أو مستخرج رسمي منها . (٩٠)

٢- تقوم مدارس وفصول التربية الخاصة بإحالـة جميـع الأطفـال المتقدمين للالتحاق بها إلي وحدة الصحة المدرسية لإجراء الفحوص الطبيـة العامة والتخصصية واختبارات الذكاء وقياس السمع للتحقق من نوع ودرجة الإعاقة ومستوي القدرات العقلية، والنواحي الحسية والجسمية،، والظـروف الأسرية والبيئية لهؤلاء الأطفال وتقديم تقارير مفصلة تتضمن نتائج الفحوص والاختبارات والبحوث لعرضها علي اللجنة الفنيـة المتخصـصة، وحفظهـا بالملف الخاص بكل طفل ويتم قبول الطفل بمدارس وفصول التربية الخاصة بصفة مؤقتة إلي أن تتم جميع الإجراءات والفحوص الطبية والعقلية والنفسية اللازمة للقيد النهائي بالصف الدراسي المرشح له علي ألا تقل فترة الملاحظة عن أسبوعين .(٩١)

٣- بالإضافة إلي ما سبق يقوم المدرسون المتخصـصون بمـدارس وفصول الأمل وضعاف السمع ومدارس وفصول التربية الفكريـة بـأجراء الاختبارات اللازمة لتقدير المستوي التحصيلي وقياس القدرات اللفظية لكـل تلميذ وتحفظ نتائج هذه الاختبارات بملف التلميذ. (٩٢)

٤-تشكل لجنه فنية برئاسة الناظر وعضوية الطبيب الأخـصائي و الأخصائي النفسي والاجتماعي ممثل لهيئة التدريس، ودراسة كل حالة علـى حده فى ضوء التقارير المقدمة عنها لتحديد الأعداد التي يمكن قبولهـا فـي حدود الأماكن الخالية، وتعتمد قرارات هـذه اللجنـة فـي المديريـة الإدارة التعليمية التي تتبعها المدرسة . (٩٣)

٥-يمكن إعادة النظر في تشخيص الحـالات عـن طريـق اللجنـة والتوجيه بإعادة التلميذ إلي المدرسة العادية أو تحويله إلي نوع أخـر مـن التربية الخاصة. (٩٤)

٦-تعاد جميع الفحوصات في أول كل عام دراسي وتوضـع نتـائج

الفحوص في ملف خاص بالتلميذ .[٩٥]

ويلاحظ أن عملية تحديد الحالات الخاصة وإحالتهم إلى مدارس التربية الخاصة تتم خلال مرحلة الطفولة المبكرة بمبادرة من الآباء، وآلا قام المعلمون بتحديد الأطفال المعاقين بعد التحاقهم بالمدارس، ويجري الأخصائيون النفسين والمعلمون المتخصصون اختبارات تقييمه، ودون أي مشاركة للآباء في اتخاذ القرار . [٩٦]

وهذه الإجراءات بالرغم من تشعبها وتعقيدها ألا أنها في غاية الأهمية في عملية تحديد مدى الإعاقة، وتعتبر وسيلة هامة لتحقيق التدخل المبكر لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن ينبغي أن تعتبر وسيلة لمعرفة النمط التعليمي الملائم لهم بدلاً من اقتصارها علي إلحاقهم بمدارس التربية الخاصة.

(أ) فلسفة قبول ذوي الاحتياجات الخاصة:

تؤكد الدولة على أن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة حق وواجب،وقد تم إصدار نشرة عن لتطور التعليمي في المؤتمر القومي لتطوير التعليم في عام ١٩٨٧، وتتضمن هذه النشرة توفير لرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة وتحقيق رعاية أفضل، وتوسيع قبولهم في البرامج التعليمية مع زيادة الخدمات المقدمة لهم.

ويقع التطوير في محورين المحور الأول يرتبط بتقديم عدد من البرامج التعليمية والتربوية في جميع مدارس التربية الخاصة،والمحور الثاني يرتبط بتخطيط البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية .[٩٧]

وتقوم جهود وزارة التربية والتعليم علي توفير رعاية متكاملة من خلال تزويد مدارس التربية الخاصة بالأخصائيين الاجتماعيين بهدف رعاية الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة بجانب توفير الرعاية الاجتماعية للتلاميذ غير العاديين، وتوسيع الخدمات الضرورية، وتوفير جو اجتماعي متين داخل المدرسة والفصل الدراسي، والعمل علي تحقيق التوافق

الاجتماعي والنمو السليم من خلال علاقة المدرسة بالمنزل .[98]

وخصصت الدولة في هذا الإطار مبالغ واعتمادات مالية لك نـشطة الرياضية والاجتماعية، تم تحصيلها من إيرادات مجالس الإباء والمعلمين، واتحادات الطلاب، ورأس مال الخدمات لتمويل مشروعات الخدمة الاجتماعية لفصول ومعاهد التربية الخاصة. [99]

والتعليم في هذه المدارس مجاني وإلزامي لمن بلغ في أول أكتوبر من كل عام دراسي ست سنوات ولم يزد عن ثماني سنوات، ويجوز للمديرية أن تتجاوز عن سنتين كحد أقصي، ويلاحظ هنا إمكانية التجاوز عن الزيادة في سن الطفل علي عكس ما هو متبع مع العاديين ويرجع ذلك إلي أن العجز في قدرات الطفل قد تعوضه الزيادة في العمر الزمني . [100]

وتطبق هذه المدارس النظام الداخلي والخارجي بمعني أن الأطفال القادمين إليها من أماكن بعيدة يقيمون إقامة كاملة داخل المدرسة، والأطفال المقيمين في أماكن قريبة من المدرسة يتبع معهم النظام الخارجي.

حيث إنهم يظلون في المدرسة منذ بداية اليوم الدراسي إلي أخره، ثم يعودون إلي منازلهم بعد انتهاء اليوم الدراسي، وفي حاله توافر الإمكانات يتم تطبيق النظام الداخلي مع جميع التلاميذ، وفي حالات أخري تلحق الفصول الخاصة بالمدارس العادية ويتم تطبيق ذلك في حالة عدم وجود عدد كاف من ذوي الاحتياجات الخاصة لإقامة مدرسة خاصة منفصلة. [101]

وتهدف فلسفة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر إلي ما يلي:[102]

١ – التقليل من أثر الإعاقة و الضغوط الناتجة عنها .

٢– مساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة علي تقبل الإعاقة وبث الثقة في نفوسهم .

٣– تحسين مفهوم الذات لديهم .

٤– إمدادهم بالخبرات المعرفية التي تساعدهم على التعامل الصحيح مع أفراد مجتمعهم و البيئة الخارجية المحيطة بهم .

٥– تزويدهم ببرامج تربوية وتعليمية وتنموية ومهنية تتفق مع ظـروفهم

الخاصة.

ورغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم بمصر لرعاية المعاقين وتوفير الخدمات التربوية والاجتماعية فإن نظام رعايتهم يقوم علي الفصل بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين، كما يتم الفصل بين فئات المعاقين، فتوجد مدارس لكل فئة من فئات الإعاقة مثل مدارس الأمل لرعاية الصم، والنور لرعاية المكفوفين، والتربية الفكرية لرعاية المتخلفين عقلياً، والوفاء والأمل لرعاية المعاقين جسدياً .[١٠٣]

وقد حددت وزارة التربية والتعليم قبول ذوى الاحتياجات الخاصة من خلاك مدارس منفصلة علي النحو التالي :-[١٠٤]

١- مدارس للمكفوفين تغطي كل مراحل التعليم ما قبل الجامعي .
٢- مدارس وفصول للمبصرين جزئياً، أولئك الذين تتراوح معدلات أبصارهم ٢٤/٦ إلي٦٠/٦ في كلا العينين أو في العين الأكثر قوة بعد المعالجة أو استخدام نظارات العين المناسبة .
٣- ومدارس للصم أو الذين يسمعون جزئياً .
٤- ومدارس وفصول التربية العقلية تقبل أولئك الذين تتراوح معدلات نسب الذكاء من ٥٠ إلي ٧٠باستثناء المدرسة التجريبية للتربية العقلية في مدينة نصر والتي تقبل المعاقين عقليا بنسب ذكاء من ٣٠إلي ٥٠ .
٥- مدارس استشفائية تقبل الأطفال المرضي أو الذين في النقاهة الذين يتلقون علاجاً في المستشفيات وذلك بموافقة الهيئات الصحية .[١٠٥]

وهذا النظام العزلي لذوي الحاجات الخاصة يقوم علي وصمهم بمظاهر عجزهم وقصورهم ويتجاهل جوانب قواتهم وطاقاتهم الإيجابية الكامنة فيهم، كما يقوم علي إبراز مظاهر الاختلاف بينهم وبين العاديين أكثر من إبراز أوجه التشابه مما يترتب علي هذه النظرة من انعكاسات سلبية بين الطفل والأسرة أو المحيطين به نتيجة عدم تقبل المجتمع .[١٠٦]

(٢) نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة :

تتولى وزارة التربية والتعليم، تعليم ثلاث فئات من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، من أصحاب الإعاقات الفردية، وتتولى الوزارة مسئولية فتح المدارس والإنفاق عليها، وذلك من خلال مدارس منفصلة تتمثل فيما يلي :- [١٠٧]

١-مدارس وفصول النور (المكفوفين) ٠

٢- مدارس وفصول المحافظة علي البصر (ضعاف البصر) ٠

٣- مدارس وفصول الأمل (الصم والبكم) ٠

٤- مدارس وفصول ضعاف السمع ٠

٥- مدارس وفصول التربية الفكرية (المعاقين عقلياً) وتتولى الوزارة مسئولية فتح المدارس والأنفاق عليها وتعيين المعلمين لها، وتقدم الرعاية للأطفال وهي تتناول الإعفاء من كافة الرسوم المدرسية، والإقامة الداخلية المجانية، وتتبع نمو التلاميذ، وتقديم الخدمات الملائمة لهم ٠

وتحاول الدولة تقديم تسهيلات لذوى الاحتياجات الخاصة تتمثل في الاعتمادات من الرسوم المدرسية، والإقامة الداخلية المجانية، وتتبع نمو التلاميذ وتقديم الخدمات الملائمة، وتقديم برامج للمعلمين بهدف أعدادهم للتدريس في المدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة ٠[١٠٨]

والتلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة يحتلون مكانه بارزة في الهيكل التعليمي في مصر، وتقوم الدولة بإلحاق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في هذه المدارس، وتقدم لهم برامج خاصة تناسب أعاقتهم ٠ [١٠٩]

وهناك مقاييس توضع لالتحاق كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة فى مصر وتتم علي النحو التالي :-

- **حالات الإعاقة السمعية** [١١٠]

ينقسم المعاقون سمعياً إلي فئتين (الصم وضعاف السمع)، وتشمل الدراسة المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية المهنية والمرحلة الثانوية للصم وضعاف السمع فبالنسبة لحالات الصم وتشمل الأطفال الذين يتراوح سمعهم

بين ١٢٠، ٧٠ديسبيل في أقوي الأذنين بعد العلاج ويقدم لهم برامج تعتمد علي طريق الإشارة ·

وكذلك حالات ضعاف السمع من الأطفال الذين عتبة سمعهم بين ٤٥،٢٥ ديسبيل ولديهم ذكاء متوسط وليس لديهم حصيلة لغوية تمكنهم من متابعة الدراسة ·

- **حالات الإعاقة البصرية**

ويلتحق المعاقون بصرياً من سن ٦إلي ٨ سنوات وذلك بعد أن تجري عليهم الفحوص الطبية اللازمة لبيان وجود إعاقة أخري من عدمة، ومدة الدراسة في مدارس المعاقين بصرياً خمس سنوات للابتدائي وثلاث سنوات للإعدادي وثلاث سنوات للثانوي، أي نفس المدة التي يقضيها الطفل في المدرسة العامة ·[١١١]

وبالنسبة للأطفال والشباب ضعاف البصر ممن لا يمكنهم أن يستمروا في التعليم بالمدارس العادية حسب رؤية وزارة التربية والتعليم، لذلك توجد لهم مدارس خاصة وفصول ملحقة للمحافظة علي البصر، وتقبل هذه المدارس والفصول الأطفال ضعاف البصر وتشبه المقررات الدراسية إلي حد كبير ما يقدم للأطفال العاديين من حيث المقررات والمناهج. [١١٢]·

ويتم إلحاق المعوقين بصرياً بالصف الأول الابتدائي بمدارس النور لمن بلغ سن في أول أكتوبر ٦سنوات ولا يتجاوز ٨ سنوات ويجوز للمديرية أو الإدارة التعليمية قبول أطفال مكفوفين بالصف الأول في حدود سنتين بالزيادة عن الحد الأعلى بشرط وجود أماكن خالية، ويزداد الحد الأعلى بعد ذلك سنة لكل صف دراسي يتم الكشف الطبي علي المستجدين، ويتم ذلك علي جميع المتقدمين قبل بدء الدراسة بوقت كاف · [١١٣]

و بالنسبة لمدارس ضعاف البصر فيتم الالتحاق بفصول ومدارس ضعاف البصر على النحو التالي:–

- يتم قبول التلاميذ الذين لا يستطيعون متابعة الدراسة مع زملائهم في المدارس العادية، وكذلك التلاميذ المحتمل زيادة ضعف أبصارهم إذا استمروا في المدارس العادية وذلك بقرار من الطبيب المختص ويتم قبولهم في فصول النور متي كانوا مستوفين لشروط السنة المقررة للصفوف الدراسية بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي .[١١٤]
- يجوز لمديري المديريات والإدارات التعليمية قبول تلاميذ جدد بالتجاوز عن شروط السن المقررة في حدود سنتين بالزيادة عن الحد الأدنى بالنسبة للصف الأول مع إضافة سنة كل صف تال، ويقبل فيهم من لا يزيد قوة أبصاره عن ٦/٢٤ ولا تقل عن ٦/٦٠ بالعينين أو بالعين ألا قوي بعد العلاج والتصحيح بالنظارة. [١١٥]
- **حالات الإعاقة العقلية**

وتكون قواعد الالتحاق للتلاميذ في مدارس التربية الفكرية علي النحو التالي:- [١١٦]

- استيفاء الطفل لشروط القبول المتمثلة في الشروط الطبية والنفسية التي تحدد نسبة ذكاء تتراوح بين ٥٠- ٧٠، مع عدم وجود إعاقات أخري غير الضعف العقلي .
- يوضع جميع التلاميذ المقبولين تحت الملاحظة لمدة لا تقل عن أسبوعين للتحقق من شروط الاستقرار النفمي، وبعد تقرير عن كل حالة، ويحول التلميذ إلي العيادة النفسية .
- لا يتم القيد النهائي بالمدرسة إلا بعد إجراء الاختبارات النفسية والفحوص الطبية التي تقوم بها الجهات المختصة .

بالنسبة للأعداد المهني يتم إلحاق التلاميذ بأقسام الإعداد المهني للتربية الفكرية شريطة إتمام الدراسة بمدارس أو فصول التربية الفكرية بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي للمعوقين عقلياً ويمنح المتخرج من أقسام

الإعداد المهني شهادة مصدقة من المديرية أو الإدارة التعليمية تثبت إتمام الدراسة بها .(١١٧)

ويتأثر التحاق ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر بعوامل عديدة، ولعل من أسباب عدم مواظبة بعض الأطفال في منطقتهم التعليمية يرجع إلي أن بعض الآباء يستعينون بأطفالهم علي كسب قوتهم، أو أنهم يعتبرون التعليم غير مهماً، أو عدم وجود أماكن كافية في المدارس، أو عدم رغبة الأطفال في الذهاب إلي المدرسة، وكذلك وجود بعض المعتقدات الخاطئة أو الخرافية عن ذوي الاحتياجات الخاصة، وثمة ملاحظة في عملية التحاق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم حيث أنها مرهونة بوجود مدارس وفصول خاصة، مما يحد من عملية جودة التعليم. (١١٨)

وثمة مشكلة تتعلق بجودة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية وهي مشكلة التسرب وهذه المشكلة توجد في التعليم العام كما توجد في التربية الخاصة، ولكن مشكلة التسرب فى التربية الخاصة توجد علي مستوى الطلاب في جميع مراحل البرامج التعليمية والتدريبية والتأهيلية .(١١٩)

ورغم الجهود المبذولة لتحقيق جودة التعليم في المدارس لذوي الاحتياجات الخاصة إلا أن هناك عدداً كبيراً من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة غير مستفيدين من تلك الجهود المبذولة لزيادة نسبة جودة التعليم، فهناك فجوة بين الاهتمام بتعليم العاديين والمعوقين ويرجع ذلك للأسباب الآتية :-

١ - انخفاض درجة وعي الخاصة والعامة من أفراد المجتمع بما تقدمه الدولة من خدمات في مجالات التربية الخاصة .(١٢٠)

٢- قلة الاهتمام بهذا النوع من التعليم، لدرجة أن هناك خلط لدي بعض العاملين في المديريات التعليمية بين التربية الخاصة والتعليم الخاص.(١٢١)

٣- قلة عدد المدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة وانخفاض قدرتها استيعابية.[١٢٢]

٤- تمركز مدارس التربية الخاصة في عواصم المحافظات، مما يجعلها تبعد كثيراً من محل إقامة الطفل .[١٢٣]

٥- قلة إقبال أولياء الأمور علي هذا النوع من التعليم لاعتقادهم في عدم أهميته أو ضعف جدواه، مما يضطرهم لتحمل الكثير من الصعوبات والمتاعب في سبيل تعليم أبنائهم المعوقين .[١٢٣]

٦- توجيه معظم الخدمات لذوي الإعاقات الشديدة، مما يجعل ذوي الاحتياجات الخاصة من أصحاب الإعاقات(إعاقات بسيطة أو متوسطة) لا يجدون مكاناً لهم في مدارس تناسب ظروفهم أو يلتحقون بمدارس العاديين دون مراعاة لاحتياجاتهم لخاصة .[١٢٤]

رابعا : أنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر وأثرها على جودة التعليم.

تعمل الدولة علي نشر الرعاية التربوية والتعليمية في كل أنحاء مصر ولجميع فئات المجتمع مهما كانت قدراتهم واستعداداتهم وقامت الدولة بتوفير الرعاية اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة، بجانب تحديد الحوافز اللازمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وإعطائهم منح شهرية وتوفير الملابس والأدوات التعويضية اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة مجاناً.[١٢٥] وتسعي الدولة إلي تحقيق ما يعرف بالتأهيل المجتمعي والذي من شأنه الوصول بالشخص المعاق إلي أفضل مستوى من الحالة الجسمية والنفسية و الاقتصادية والثقافية وهذا التأهيل يؤدي إلى الاعتماد على النفس قدر الإمكان واحترام الذات والثقة بالنفس، بجانب معرفة المعوق بالواقع الذي يعيش فيه كعضو متكامل مع المجتمع.[١٢٦]

وفيما يلي عرضا لأهم الأنماط المتبعة لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر:-

أ - المدارس المنفصلة (مدارس التربية الخاصة).

تقوم مدارس التربية الخاصة بإحالة جميع الأطفال المتقدمين للالتحاق إلي الوحدة الصحية المختصة لإجراء الفحوص الطبية العامة والتخصصية

واختبارات الذكاء، وقياس السمع للتحقق من نوع ودرجة الإعاقــة، وتقــديم تقارير مفصلة عن كل حالة تتضمن نتــائج هــذه الفحــوص والاختبــارات والبحوث اللجنة الفنية المختصة وتودع بالملف الخاص ٠[١٢٧]

وتعتبر عملية أجراء الفحوص وكتابة التقارير لــذوي الاحتياجــات الخاصة غاية في الأهمية حيث أنها تحدد درجة الإعاقة ونوعهــا وبالتــالي نوع وأسلوب الرعاية التربوية المقدمة لهم حيث يتم تصنيفهم إلي فئات حسب نوع الإعاقة وبالتالي يتم تقديم الخدمات التربوية بناءً علي هذا التصنيف، فيتم إلحاق المعاقين سمعياً في مدارس الأمل ويتم إلحاق المعاقين بــصرياً فــي مدارس النور، بالإضافة إلي إلحاق المعاقين عقلياً فــي مــدارس التربيــة الفكرية وجميعها مدارس خاصة منفصلة ٠ [١٢٨]

وتولي الدولة اهتماما كبيرا بالمدارس المنفصلة، فشهدت الــسنوات الأخيرة توسعا كبيرا في إنشاء هذه المدارس ويبين العــرض التــالي مــدى الزيادة المطردة لتلك المدارس، ففي العام الدراســي ١٩٨٨/٨٧ بلــغ عــدد المدارس ١١٧ مدرسة للتربية الخاصة، تستوعب ٨١٧٧ثمانية ألاف ومائــة وسبعة وسبعين تلميذا، منها ٦٨مدرسة للتربية الفكرية تقدم خــدماتها إلــى ٤١١٦تلميذ ويوجد ١٧ مدرسة للنور تقدم خدماتها إلي ٧٩٧تلميذ، وكــذلك ٣٢ مدرسة للأمل تقدم خدماتها إلى ٣٢٤٤تلميذ ٠ [١٢٩]

وفي العام الدراسي ١٩٩٠ / ١ ١٩٩ زاد عــدد مــدارس التربيــة الخاصة إلي ١٩٠ مدرسة وقــسم بهــا ١٢٠٠ تــستوعب ١١٣٩٦ تلميــذ وتلميذة، وفي العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٧ زاد عدد هذه ٠المــدارس إلــي ٣٦٠مدرسة وقسم تستوعب ٤٢٠٤٣تلميذاً وتلميذة، والجدول التالي يوضح أعداد مدارس وتلاميذ مدارس التربية الخاصة ٠ [١٣٠]

جدول (٦) مدارس وأقسام مدارس التربية الخاصة بأنواعها المختلفة

نوع المدرسة / العام الدراسي	النـــــور		الأمـــــل		التربية الفكرية	
	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد المدارس	عدد التلاميذ
١٩٨٨/١٩٨٧	١٧	٧٩٧	٣٢	٣٢٤٤	٦٨	٤١٣٦
١٩٩١/١٩٩٠	٣١	١٥١٣	٦٢	٥٠٦٦	١٢٧	٨٧١٦
١٩٩٨/١٩٩٧	٤٦	١٩١١	١١٢	٩٠٩٨	١٩٥	١٢٠٣٤
١٩٩٩/١٩٩٨	٤٩	٢٦١٨	١١٧	٩٧٧٣	٢١٣	١٢٥٥٥
٢٠٠٠/١٩٩٩	٥٠	٢٦٤٧	١٢١	١٠٩١٩	٢٢٧	١٢٩٩٩
٢٠٠١/٢٠٠٠	٥٤	٣١٠٩	١٢٧	١١٩٨٧	٢٣٦	١٣٢١٩

المصدر: وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتربية الخاصة، إحصاءات بأعداد المدارس و الأقسام و الفصول و التلاميذ بمدارس التربية الخاصة من عام ١٩٩٩- ٢٠٠١، القاهرة، ٢٠٠١

ويتضح من الجدول السابق، مدى الزيادة الهائلة في عدد مدارس وأقسام مدارس التربية الخاصة بأنواعها المختلفة، كما شهدت نهاية القرن الماضي مزيداً من التوسع فى تلك المؤسسات التربوية والجدول التالي يوضح أعداد المدارس والأقسام والتلاميذ بمدارس التربية الخاصة في نهاية القرن الماضي، وبداية القرن الحادي والعشرين ٠

وفيما يلي عرض لمدارس التربية الخاصة بأنواعها الثلاث وهي،

- مدارس الأمل
- مدارس النور
- مدارس التربية الفكرية

- **مدارس الأمل للمعاقين سمعياً.**

يلتحق بهذه المدارس من لديهم إعاقة سمعية ومدة الدراسة بها ثماني سنوات والتعليم بها مشترك، وتسير الدراسة علي النظام الداخلي ويمكن قبول بعض التلاميذ علي النظام الخارجي إذا رغب ولي الأمر في ذلك ولا يقبل بها من لديهم قصور عقلي ويتم قبول التلاميذ من سن السادسة وحتى سن التاسعة في بعض الأحيان ٠ (١٣١)

وتقدم خلال هذه المرحلة مواد تعليمية تتضمن الحساب واللغة والهجاء والرسم، ومدة الدراسة ثماني سنوات، وتستخدم هذه المدارس طريقة الإشارة في التواصل التعليمي مع التلاميذ وأحياناً تستخدم قراءة الشفاة، والتعليم بها مشترك ويتبع هذه المرحلة الحلقة الإعدادية المهنية من مرحلة التعليم الأساسي للصم وضعاف السمع يلحق بها الناجحون من الحلقة الإبتدائية للصم وضعاف السمع والحد الأقصى للقبول بالصف الأول ١٧ عاماً ومدة الدراسة ثلاث سنوات، ويعطي الطالب شهادة إتمام الدراسة الإعدادية للصم وضعاف السمع بعد الانتهاء من هذه المرحلة .[١٣٢]

يلتحق بالمرحلة الثانوية الحاصلون علي الشهادة الإعدادية المهنية للصم وضعاف السمع والحد الأقصى للقبول بالصف الأول ٢٢ عاماً ولا يتم القبول إلا بعد إجراء فحوصاً كاملة بدنياً وعقليا وسمعيا لتقدير درجة الإعاقة ومدي مناسبتها لهذه الدراسة، ومدة الدراسة ثلاث سنوات، ويمنح الطالب شهادة إتمام الدراسة بالمدارس الثانوية الفنية للمعوقين سمعياً، وتسير المناهج وفق مناهج التعليم العام في المواد الثقافية ووفق مناهج التعليم الفني في المواد العلمية. [١٣٢]

وتقوم الدولة بتزويد مدارس الأمل بالمعينات السمعية وأجهزة التدريب الفردية التي تعالج عيوب النطق وتحافظ علي البقية الباقية من القدرات السمعية، وكذلك تقوم الدولة بإمداد المدارس بالأخصائيين النفسيين والاجتماعيين للتعامل مع المشاكل النفسية والسلوكية للتلاميذ المعاقين سمعيا وكذلك إيجاد علاقات اجتماعية متينة كما تقدم المدرسة للتلاميذ الملابس والرعاية الصحية و الطبية .[١٣٣]

ـ مدارس النور للمعاقين بصرياً .

يلتحق بهذه المدارس المعاقون بصرياً من سن السادسة ويتم التجاوز عن السن المقررة في حدود سنتين ومده الدراسة ثماني سنوات تقدم نفس مواد الحلقة الابتدائية أو المرحلة الأولي من التعليم الأساسي، ونظام الدراسة

إما داخلي أو خارجي وتتبع هذه المرحلة، المرحلة الإعدادية وتقبل الطــلاب الناجحون في امتحانات الحلقة الابتدائية من التعّلم الأساسي علــي ألا يزيــد السن عن ١٧ عاما، ويمكن قبول التلاميذ الحاصلين علي الابتدائية بمدارس التعليم العام و الذين فقدوا حاسة البصر كلية، وكذلك التلاميذ الــذين فقــدوا أبصارهم في أي من صفوف المرحلة، ويتم تنظيم دراسة لهم لــتعلم طــرق برايل و تيلر وغيرها من وسائل التواصل للمعاقين بصريا . (١٣٤)

ويمكن قبول بعض التلاميذ بزيادة سنتين عن السنة المقــررة لكــل صف علي أن يكون قد مضت سنة علي الأقل علي نجاحهم في امتحان النقل من الحلقة إذا كانوا متقدمين للصف الثاني، وسنتين إذا كانوا متقدمين للصف الثالث، وأن يكونوا قد اجتازوا امتحان النقل في أحد الدورين إلــي الــصف الدراسي الذي يتقرر إلحاقهم به، وكذلك الامتحان في المــواد التــي انتهـت دراستها في الصف الدراسي السابق بالنسبة للشهادة الثانوية يجب إلا يزيــد السن عن ٢١سنه في أول أكتوبر ويجوز قبول الطلاب الجدد في حالة وجود أماكن خالية شريطة حصولهم علي شهادة إتمام الدراسة بــالتعليم الأساســي وبنفس شروط القبول السابق ذكرها في الفقرة السابقة . (١٣٥)

ونظراً للطبيعة الخاصة بالإعاقة البصرية فأن الدراسة في مــدارس النور تسعي إلى تحقيق الأهداف الآتية :- (١٣٦)

١- تخفيض تأثير فقد المشاعر البصرية .

٢- العمل علي زيادة ثقة التلاميذ الذين يعانون مــن فقــد البــصر وكــذلك مساعدتهم علي التعامل بشكل صحي مع الأفراد الآخرين في مجــتمعهم وفي محيطهم .

٣- تزويدهم بالخبرات الإدراكية التي تساعدهم في أن يتعاملوا بشكل صحي مع الأفراد الآخرين في مجتمعهم وفي محيطهم .

٤- مساعدتهم في أن يكونوا معتمدين علي أنفسهم في إنجاز احتياجاتهم بأمان وسلام، وكذلك مساعدتهم فى التفاعل مع مجتمعهم والتحرك من مكان إلى مكان و لديهم إحساس بالعجز والرضا عن الذات .

- مدارس التربية الفكرية للمعاقين عقلياً .

وبالنسبة للمعاقين عقلياً فالنظام التعليمي المتبع معهم يتم من خلال مدارس التربية الفكرية المنتشرة في جميع أنحاء الجمهورية، وقد نصت المادة (١٧٨) لقانون الطفل علي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من أصحاب الإعاقة العقلية وفقاً للأحكام الآتية :- [١٣٧]

- **فترة تهيئة .**

وهذه الفترة مدتها سنتان وخطة الدراسة فيها عبارة عن تدريبات حسية وعقلية وفنية ورياضية.

- **الحلقة الابتدائية.**

ومدتها ست سنوات تتضمن حلقتي كل منهما ثلاث سنوات وتتضمن المواد الثقافية البسيطة والمواد العلمية المناسبة .

- **الإعدادية المهنية**

ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات وخطة الدراسة تتضمن التدريبات المهنية ويمنح المتخرج شهادة مصدقة بإتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي لمدارس التربية الفكرية .

وأهداف التعليم في مدارس التربية الفكرية تنعكس في أهداف مدرستها وفصولها والتي، تتمثل في :- [١٣٨]

- زيادة الصحة النفسية خلال الأنشطة التي تعطي إحساسا بالأمن .
- تنمية القدرات البصرية والشفوية والحركية والعقلية وكذلك القدرات المعرفية والكلامية وقدرات النطق الثابتة عند الطلبة .
- تنمية الثقة بالنفس .

تنمية مهارات اللغة والحساب والمعلومات العامة والخبرات التي يحتويها في نجاح الحياة العملية .

- مازالت رعاية المعاقين في جمهورية مصر العربية متجهة نحو الفصل بين الأطفال العاديين، من خال وضعهم في مدارس منفصلة .[١٣٩]

لذلك تقوم الدولة بتوفير المدارس المنفصلة توفيرا للخدمات التربوية والتعليمية للشخص المعاق بدون مشقة أو معاناة، حيث إن إنشاء المدارس المنفصلة يعتبر بمثابة الوسيلة الرئيسية لتحقيق الاستيعاب حسب رؤية الدولة لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة. [١٤٠]

والواقع إن المدارس المنفصلة الخاصة تعتمد على الطريقة الفردية في التدريس لذلك فان عدد التلاميذ في الفصل الواحد يجب أن تتروواح ما بين ثمانية تلميذ كحد آدني وأثنى عشر تلميذاً كحد أقصى، ألا إن الواقع يؤكد أن كثافة التلاميذ في تلك الفصول قد يصل إلى ٢٠تلميذاً، مما يؤثر في العملية التعليمية .[١٤١]

كما حدثت طفرة في إنشاء مدارس التربية الخاصة في جميع مدن الجمهورية وفي جميع المراحل المختلفة، وبالنسبة للمراكز والقرى فإن هناك فصولاً خاصة ملحقة بهدف تغطية جميع أنحاء الجمهورية، ويلاحظ توفير أقسام داخلية لإتاحة الفرصة لتلاميذ المناطق البعيدة للاستفادة من التربية الخاصة . [١٤٢]

وفي العقد الأخير من القرن العشرين ارتفع معدل الزيادة في افتتاح مدارس وفصول ذوي الاحتياجات الخاصة إلي نسبة بلغت ما بين ١٠-١٥%علي مستوي محافظات الجمهورية حيث شملت ٢٥محافظة لمدارس التربية الفكرية ا ٢محافظة لمدارس التربية السمعية، ١٥ محافظة تقدم خدمات لمدارس التربية البصرية. [١٤٣]

وبالرغم من جهود الدولة في إنشاء المباني اللازمة، والتوسع أفقيا ورأسيا من أجل تقديم الخدمات التعليمية المتخصصة في مختلف أنحاء الجمهورية، إلا

أن هذه التوسعات لم تستطع استيعاب الأعداد المتزايدة من ذوى الاحتياجات الخاصة ٠ (١٤٤)

كما أن توزيع هذه المدارس تجاهل العديد من المحافظات، فمثلاً محافظات البحيرة، وكفر الشيخ، والقليوبية، ودمياط، والسويس، و المنيا، وأسوان، ومطروح، والوادي الجديد، و البحر الأحمر، وشمال سيناء، وجنوب سيناء تخلو تماما من مدارس النور، بينما تخلو محافظات البحر الأحمر، وشمال وجنوب سيناء من مدارس الأمل، كما تخلو محافظات السويس، والفيوم، وبني سويف، وأسيوط، والوادي الجديد، والبحر الأحمر، ومطروح، وشمال وجنوب سيناء من مدارس التربية الفكرية ٠ (١٤٥)

ويمكن تلخيص مشكلات مدارس التربية الخاصة فيما يلي:٠

١ - التوزيع غير العادل لمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة علي محافظات الجمهورية ٠ (١٤٦)

٢- نقص المباني والتجهيزات المدرسية الملائمة ٠(١٤٧)

٣- ضعف أعداد المعلم المناسب للعمل مع المعوقين مع قلة عددهم. (١٤٨)

٤- قلة الجهود الخاصة بدمج الأفراد المعوقين مع أقرانهم العاديين. (١٤٩)

٥- النقص الحاد في الوسائل التعليمية المناسبة والتي تشكل أهمية بالغة في تعليمهم، بجانب عدم وجود نماذج تساعد علي الفهم، أو تتناسب مع أهداف الدرس، بالإضافة إلى عدم توفر المرونة الملائمة في البرامج التعليمية المقدمة للتلاميذ بما يناسب إمكانياتهم. (١٥٠)

٦- قلة عدد الملتحقين في البرامج الرسمية للتربية الخاصة في المدارس أو مراكز التأهيل من ذوي الاحتياجات الخاصة حيث لا تتعدي ٤% ممن هم في حاجة إلي تلك البرامج. (١٥١)

٧- وجود نقص كبير في إعداد الكوادر المتخصصة القادرة علي تلبية احتياجات العمل في العدد المحدود من البرامج المتوفرة حالياً إضافة إلي ضعف مستوي الأداء لكثير من تلك الكوادر بجانب غياب التنسيق

بين الهيئات المسئولة عن رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في مواجهة مشكلات الإعاقة . [١٥٢]

٨- فرص العمل للمعوقين الحاصلين علـــي شـــهادات التأهيـل المهنـــي بالحكومة، والقطاع العام، بالرغم من تخصيص نسبة ٥% من مجموع وظائف الجهاز الإداري للدولة ووحدات القطاع العام لتشغيل المعوقين الحاصلين علي شهادات التأهيل، و إلزام أصـحاب الأعمـــال الـــذين يستخدمون أكثر من، ٥٠عاملاً بتشغيل نسبة ٥% من عـــدد العـــاملين لديهم وتطبيق ذلك علي كل فرع من فروع المركز الرئيسي، بالإضافة إلي إعفاء المعاقين من شروط اللياقة الصحية في جانب الإعاقة .[١٥٣]

٢ـ الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية .

الفصول الخاصة في جمهورية مصر العربية غالباً ما تكون ملحقـــه بالمدارس العادية ويغطي البرنامج التعليمي ١١سنة دراسية وتقوم علي بنية مرنة قوامها أربع مراحل تتكون كل مرحله من سنتين أو ثلاث سنوات فـــي تجميع المواد الدراسية في وحدات دراسية تشمل التدريب الإنمـــائي وتعلـــم القراءة والحساب وفي المراحل الأخيرة يتم التركيز علي التـــدريب العملـــي والمهني، وفي المرحلة الرابعة يحتل التدريب العملي والمهنـــي ٥٠% مـــن زمن التعليم .[١٥٤]

وتقدم هذه الفصول الخاصة نفس المقررات والمناهج التي تقدم فـــي مدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية، فأسلوب تعليم المـــواد الدراسية مثل الحساب والقراءة والكتابة داخل هذه الفصول يشابه إلـــى حـــد بعيد لأساليب التعليمية المتبعة في مدارس التربية الخاصة، وكذلك أســـلوب التدريب المهني والعملي . [١٥٥]

وغالبا ما تتضمن هذه الفصول عدداً صغيراً من الأطفـــال يتـــراوح عددهم من ٩ إلي ١٠ تلاميذ في فصول الصغار ولا يزيد العدد عن ١٢ إلي

١٩ في فصول الكبار، كما يتم تقديم الخدمات النفسية والاجتماعية والعلاجية التي تؤثر علي تكيف التلاميذ .[١٥٦]

والواقع يؤكد تزايد هذه الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية في جمهورية مصر العربية، فبلغ عدد الفصول الملحقة في المرحلة الابتدائية حوالي ١٧٧٧ فصل وبلغ عددهم في المرحلة الإعدادية حولي ٤٠٢فصل وذلك في العام الدراسي ٩٦-١٩٩٧ .[١٥٧]

وفي العام الثاني ٩٨/٩٧ بلغ عدد الفصول الخاصة في جمهورية مصر العربية ٢٤٨٢ فصل خاص يقسم علي النحو التالي :-

جدول (٧) عدد الفصول الخاصة في مصر

المرحلة العلمية فئة الإعاقة	إبتدائى	إعدادي	ثانوي	الأجمالى
مكفوفين ضعاف البصر	١٥٧	٦٠	٥١	٢٦٨
معاقين سمعياً	٧٥٧	١٥٢	٩٢	١٠٠١
معاقين عقلياً	١٠١٠	٢٠٣	-	١٢١٣
الإجمالي	١٩٢٤	٤١٥	١٤٣	٢٤٨٢

المصدر: وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتربية الخاصة، إحصاءات بأعداد المدارس و الأقسام والفصول والتلاميذ بمدارس التربية الخاصة من عام ١٩٩٩-٢٠٠٠، مرجع سابق .

وفي العام الدراسي ٩٩/٩٨بلغ عدد الفصول الملحقة في المرحلة الابتدائية حوالي ٢٢١٥ فصل دراسي وفي المر حلة الإعدادية ٤٥٦ فصل دراسي وفي المرحلة الثانوية العامة ٥٣فصك دراسياً والمرحلة الثانوية الفني ١٠٤ فصل دراسي بأجمالي ٢٨٣٦ فصل وهو ما يؤكد حرص وزارة التربية والتعليم علي التوسع في هذا الأسلوب التعليمي. [١٥٨]

تأثير تعليم التلاميذ في الفصول الخاصة علي تحقيق جودة التعليم:

تم اللجوء إلي تنظيم الفصول الخاصة في المدارس العادية للتغلب علي صعوبة إنشاء مدارس خاصة منفصلة، فتم إنشاء هذه الفصول لاستيعاب التلاميذ في المناطق التي تعذر إنشاء مدارس تربية خاصة وتركزت هذه الفصول بالمناطق النائية والريفية فيتم تخصيص فصل خاص أما المعاقون بصرياً أو سمعيا أو عقليا داخل المدارس العادية، وغالباً ما تكون هذه الفصول بمثابة مدارس منفصلة حيث أن تلاميذ هذا الفصل لا يشترك في أي أنشطة مشتركة مع التلاميذ العاديين. (١٥٩)

فلا يحدث أي نوع من أنواع التفاعل بين الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين، و أحيانا يوجد سور يفصل بينهم، كما أن بعض مديري المدارس يصرون على الفصل التام بين المدرسة العادية وفصول المعاقين، فيكون هناك طابور منفصل والفسحة أيضا منفصلة، بالرغم من تواجد الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة داخل نفس المدرسة. (١٦٠)

والفصول الخاصة نجحت في توفير بيئة أكثر توازناً عن طريق الانتفاع بمجموعة الموارد المتوفرة في المدرسة المضيفة، وتحسين التنسيق بين الرعاية التي توفرها كل من الأسرة والمدرسة عن طريق التعليم في هذه الفصول. (١٦١)

كما نجحت الخطة الموضوعة للفصول الخاصة بالنسبة للمعاقين عقليا في الترويج لفكرة الدمج، فتم إزالة الشعور بالعار الذي يشعر به الآباء نتيجة إلحاق أبنابهم بمدارس التربية الفكرية. (١٦٢)

٣- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.

تتبني وزارة التربية والتعليم في مصر سياسة مستقبلية تستهدف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، فقد نادى مؤتمر تطوير التعليم الابتدائي المنعقد عام ١٩٩٣، ومؤتمر التعليم الإعدادي المنعقد عام ١٩٩٤ بضرورة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وقامت

الوزارة علي سبيل التجريب بفتح فصول للمعاقين تلحق بالمدارس العاديــة، ويتم الدمج إما كلياً أو جزئياً من خلال حصص الأنشطة .[١٦٣]

وتنفيذ لتوصيات المؤتمرين السابقين قامت إدارة التربيــة الخاصــة بالعمل علي إلحاق ضعاف السمع بمدارس التعليم العام مع تزويدهم بمعينات سمعية مناسبة وفصلهم عن مدارس الأمل المخصصة للمعاقين سمعيا. [١٦٤]

وتعد الدولة دراسات تجريبية لبيان مــدي قــدرة ذوي الاحتياجــات الخاصة على الاندماج مع زملائهم في المدارس العادية . [١٦٥]

كما تحاول الدولة جاهدة تشييد مباني تسمح بتطبيق أسلوب الــدمج، حيث أن التصميمات الخاصة بالمباني الجديدة التي يتم إنشاؤها تأخــذ فــي الاعتبار جميع المعايير التصميمية المناسبة من حيث توفير مكتبة، ومعمــل، وقاعة متعددة الأغراض،وحجرة كمبيوتر تعليمي، وورش مجالات، وفــصل لذوي الاحتياجات الخاصة، وفصل لريــاض الأطفــال، بجانــب الملاعــب والقاعات المتخصصة وغيرها من متطلبات المدارس الحديثة، وكذلك وضع معامل أمان للزلازل، وذلك بعد زلزال أكتوبر ١٩٩٢ .[١٦٦]

ونضع وزارة التربية والتعليم خططاً مستقبلية بهدف توسيع نطــاق استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، حيث إن هناك اتجاهــا لإنشاء فصول تستقبل كلاً من الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصــة، مع تزويد فصول الدمج بالمعلمين أصحاب القدرة علي التعامــل مــع ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين في نفس الوقت علي أن،يتم تزويــد الفــصل بالمعينات التعليمية المناسبة. [١٦٧]

كما بدأت وزارة التربية والتعليم في دمج أصحاب الإعاقات الجسمية والبدنية في إطار التعليم العام، وهناك توجهات لــدمج فئــات أخــرى مــن أصحاب الإعاقات المختلفة .[١٦٨]

ومن المؤكد أن عملية الدمج في جمهورية مصر العربيــة تحظــى باهتمام بالغ على مستوى الأصعدة ولكن يتركز هذا الاهتمام علــى بعــض

الإعاقات دون الأخرى، فمثلاً الاهتمام بالإعاقة الذهنية اكبر بكثير من الإعاقة السمعية، كما أنه يوجد ازدواجية في التعامل مع بعض الإعاقات فمثلاً التلاميذ الصم تقتصر دراستهم على المدارس المنفصلة، في الوقت الذي يدمر فيه العديد من التلاميذ ضعاف السمع في بعض المدارس ذات المصروفات العالية . (١٦٩)

وبالرغم من ذلك فالدمج في مصر لم يتعد مرحلة التجريب، فباستثناء بعض المعاهد والمدارس الخاصة ذات المصروفات العالية لم يقدم أي شكل من أشكال الدمج الفعلي، بل إن هذا التجريب لم يتعد المستوي البحثي في عدد من المدارس التي تجمع بين الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ولم تعد الدولة مدارس تجريبية لهذا الغرض، ففي عام ١٩٩٢ قدمت تجربة لإدماج التلاميذ المعاقين عقليا مع الأسوياء في بعض الأنشطة التعليمية بالفصول العادية، وجاءت النتائج إيجابية إلي حد ما، وأكدت النتائج علي أهمية إدماج الأطفال المعاقين في المجري التعليمي العام، مع العمل علي تنفيذ ذلك بالطفولة المبكرة .(١٧٠)

وفي عام ١٩٩٥ أجريت تجربة لدمج المعاقات عقليا ممن تتراوح نسبة ذكائهم ٢٥-٦٦، ويدرسن بالفصول الملحقة بمدرسة رمسيس للبنات بالقاهرة، مع البنات العاديات ممن هن في نفس المرحلة الدراسية، وتركزت حول الاتجاهات المتبادلة بينهن من خلال دمجهن في بعض الأنشطة التعليمية وأظهرت النتائج نجاح تجربة الدمج بدرجة كبيرة، حيث أبدت ٧٧٪ من البنات العاديات رغبتهن في مشاركة زملائهن من البنات المعاقات عقليا في اللعب، كما أبدت ٧٢٪من البنات المعاقات نفس الرغبة، وكذلك بالنسبة للمشاركة في مادة الرسم، فأبدت ٧٤٪من البنات العاديات رغبتهن في مشاركة زملائهن من البنات المعاقات عقليا، كما أبدت ٧٨٪من البنات المعاقات نفس الرغبة، وكذلك جاءت نتائج المشاركة في الأنشطة الفنية، والاشتراك في الرحلات، وتلقي الدروس المشتركة لصالح عملية الدمج، بينما

جاءت النتائج سلبية بالنسبة للرغبة البنات العاديات مشاركة المعاقــات فــي تناول الطعام، وكذلك الحال بالنسبة لتكوين صداقات معهن. (١٧١)

ويرجع الباحث بعض النتائج السلبية للتجربة، والمتمثلة فــي عــدم رغبة البنات العاديات في مشاركة نظرائهن من المعاقات عقليا فــي تنــاول الطعام، أو تكوين صدقات معهن، إلي عدم قدرة الأنماط التعليمية السائدة في مصر علي إكساب ذوات الاحتياجــات الخاصــة الــسلوكيات الاجتماعيــة المرجوة، والدليل علي ذلك أن النتائج جاءت سلبية فيما يتعلــق بالأنــشطة الاجتماعية، بينما جاءت إيجابية فيما يتعلق بالأنشطة التعليمية، مما يؤكد علي وجود قصور في النواحي الاجتماعية، وقد يرجع ذلك أيــضا إلــي المنــاخ الأسرى، وبصفة عامة تعتبر نتائج هذه التجربة إيجابية إلي حد كبير، وتؤكد علي إمكانية تطبيق الدمج علي الصعيد الرسمي في جمهورية مصر العربية.

وفي عام ١٩٩٥ أجريت دراسة تقيمية لعمليــة الــدمج بمحافظــة الشرقية من خلال تقييم عمل الفصول الملحقة بالمدارس العادية بالمحافظــة، بهدف الكشف عن النواحي الإيجابية والسلبية للتجربة ومدي نجاح الدمج أو فشلة، وشملت الدراسة عدداً من الفصول الملحقة بالمدارس العاديــة وهــي كالتالي :- (١٧٢)

- مدرسة عاطف السادات ببلبيس، وبها فــصلان للمعــاقين عقليــا تــضم ٣٨تلميذاً، و ٨ ثمانية فصول للمعاقين سمعيا تشمل ٩٠ تلميذ.
- مدرسة الجمهورية بأبي حماد، وبها فصلان للمعــاقين عقليــا يــضمان ٢٣تلميذاً، و٨ ثمانية فصول للمعاقين سمعيا تضم ٤٧تلميذاً.
- مدرسة صلاح سالم بديرب نجم، وبها سبعة فصول للمعاقين سمعيا تضم ٤٤ تلميذاً.
- مدرسة فاطمة الزهراء بمنيا القمح، وبها فصلان للمعاقين سمعيا يضمان ١٣تلميذاً.

- مدرسة كفر الأشراف، وبها ٣ ثلاثة فصول للمعاقين عقليا، وتضم ١٩ تلميذاً.

وطبقت التجربة في المدارس السابق ذكرها، والتي تشكل جميع المدارس التي بها فصول ملحقة بالشرقية، بالإضافة إلى المدرسة الثانوية الرياضية في ههيا، والتي تضم ٤فصول للمعاقين عقليا، ويضم ٣٠ تلميذاً، ومدرسة العاشر من رمضان، والتي تضم فصلاً واحداً يضم (٦) ستة تلاميذ، وهاتان المدرستان لم تطبقا التجربة. (١٧٣).

وفي بداية التجربة تم تحليل العوامل المحيطة بعملية الدمج، من خلال معرفة أراء العاملين بإدارة التربية الخاصة بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الشرقية، والعاملين بالمدارس المذكورة بالإضافة إلى أولياء أمور كل من الأطفال العاديين والمعاقين، اختلفت الآراء حول عملية الدمج ما بين مؤيد ومعارض، فهناك من أكد أن تجربة الدمج ضرورية لتوفير الخدمات التعليمية للمعاقين في أماكن إقامتهم، وتهيئة الحياة الطبيعية للمجتمع، ويرى الفريق الأخر أن تجربة الدمج غير مناسبة، وتؤدي إلي تعطيل العملية التعليمية، بالإضافة إلي عدم القدرة علي توفير المعلم القادر على التعامل مع المعاقين عقليا والعاديين معا. (١٧٤)

وأجريت التجربة لمدة عام دراسي، وذهبت نتائجها إلي فشل تجربة الدمج في المدارس التي أجريت بها وأرجعت ذلك إلى عوامل غاية في الأهمية، وتعبر عن الواقع الاجتماعي وتتمثل في عدم تهيئة الآباء لتقبل الدمج، عدم اقتناع القائمين علي العملية التعليمية داخل المدارس بفكرة الدمج، مما أثر علي اتجاهات آباء الأطفال العاديين نحو المعاقين، ما أرجعت الدراسة فشل التجربة في تلك المدارس إلي إنها تقع في مناطق يقل بها الوعي والتعليم. (١٧٥)

وفي عام ١٩٩٩تم تطبيق تجربه علي عينه من الأطفال المعاقين عقليا بالفصول الملحقة بمدرسة كفر الأشراف الابتدائية وعينة من الأطفال

المعاقين سمعيا بمدرسة الشهيد عاطف السادات ببلبيس، حيث أن التلاميذ المعاقين في هاتين المدرستين غير مدمجين، ولا يوجد أدنى تفاعل بينهما، كما إن إدارة المدرستين رفضتا تطبيق التجربة، وبعد إلحاح من الباحثة، وعلى مسئوليتها الشخصية، وافقت إدارتا المدرستين علي إجراء التجربة، فتم تطبيقها في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٩٩٩ وثم تطبيق البرنامج يوميا خلال فترة الفسحة، وتم تنسيق جدول الحصص بحيث يصبح الفصلين العادي والملحق لديهم حصص أنشطة في نفس الوقت، مع تقسيم التلاميذ ثنائيات مزدوجة طفل معاق مع طفل عادى. (١٧٦)

وأسفر البرنامج عن تغيير إيجابي في سلوكيات الأطفال المعاقين، ونجحت الأنشطة المشتركة، والتي كان يخشاها الكثير، ومن أبرز الإيجابيات الإقلاع عن العادات السيئة وتحقيق الرضا النفسي، والشعور بالثقة لديهم، كما أبرزت النتائج دور الأنشطة التعليمية، والتي لا تتطلب الكثير من الإمكانات المادية أو البشرية، كما أوضحت النتائج زيادة في قدرات المعاقين عقليا علي الانتباه والملاحظة. (١٧٨)

كما زاد التفاعل بين المعاقين سمعيا والعاديين، لاسيما بعد معرفة الأطفال العاديين للغة الإشارة، والتي يسبب عدم فهمها عزلة للطفل المعاق سمعيا، وأكدت نتائج التجربة علي ضرورة تعليم لغة الإشارة للأطفال العاديين، لاسيما وأن نظم التعليم للمعاقين سمعيا لا تقوم علي تعليم قراءه الشفاه للمعاقين سمعيا، كما أكدت على حقيقة تربوية مؤادها أن الشخص المعاق سمعيا إذا ما شعر بأنه يعامل معاملة الطفل العادي فأنه يتحول إلى طفل هادئ ومطيع يستطيع إنجاز ما يطلب منه. (١٧٩)

والواقع أنه من الممكن تطبيق الدمج في مصر علي نحو عملي، شريطة اختيار البرامج المناسبة لكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل علي توفير المتطلبات اللازمة لعملية الدمج من معلمين، ووسائل تعليمية، ومعينات دراسية، وتوفير غرف للمصادر وغيرها من متطلبات الدمج والتي

تتوفر في أغلب مدارس التربية الخاصة، ولكنها تقدم علي نحو تقليدي وبشكل لا يتناسب مع الاتجاهات التعليمية المعاصرة.

ففي عام ٢٠٠٠ م أجريت تجربة لدمج المعاقين عقليا بمعهد التربية الفكرية بمدينة الزقازيق، علي الفصول الملحقة بمدرسة عاطف السادات ببلبيس، وتم استبعاد الحالات التي تعاني من الصرع وعدم الاتزان الانفعالي أو أي نواحي قصور أخرى، وركزت التجربة علي النواحي الاجتماعية للمعاقين عقليا (١٨٠).

وجاءت النتائج في مجملها إيجابية، وأرجعت الباحثة السبب في ذلك إلي فاعلية البرنامج المقدم، وأسلوب الدمج المتبع، مما دفع الباحثة إلي انتقاد نظام الفصول الملحقة المتبع في مصر، وأرجعت فشل عملية الدمج للأسلوب المتبع في هذه الفصول، وبينت التجربة ضرورة تنوع طرق الدمج الاجتماعي والتعليمي (١٨١).

كما قدمت في عام ٢٠٠٢ م تجربة لدمج المعاقين سمعيا في عدد من مدارس الأمل للمعاقين سمعيا، بالإضافة إلي عدد من المدارس التي تصلح لتطبيق الدمج، وأكدت التجربة علي عدم وجود التيسيرات اللازمة لعملية الدمج من معلمين وإداريين ومباني خاصة، كما أكدت التجربة علي نجاح تجربة دمج ضعاف السمع مع العاديين في بعض المدارس الخاصة ذات المصروفات العالية، وأكدت علي أن الدمج يعود بالفائدة علي الطفل ضعيف السمع في إكسابه مهارات الحياة المختلفة، وكذلك يستفيد الطفل العادي حيث يكتسب مهارات التحمل وتقدير الآخرين والتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة (١٨٢).

والواقع أنه من الممكن تطبيق الدمج في مصر علي نحو عملي، شريطة اختيار البرامج المناسبة لكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل علي توفير المتطلبات اللازمة لعملية الدمج من معلمين، ووسائل تعليمية، ومعينات دراسية، وتوفير غرف للمصادر وغيرها من متطلبات

الدمج والتي تتوفر في أغلب مدارس التربية الخاصة، ولكنها تقدم علي نحو تقليدي وبشكل لا يتناسب مع الاتجاهات التعليمية المعاصرة.

وهذا ما دفع وزارة التربية والتعليم في مصر لتفعيل الدمج بالمدارس العادية، ففي عام ٢٠٠٨م صدر القرار الوزاري رقم (٤٢) بتاريخ ٢٠٠٩/٤/٢٨ بشأن لجنة دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام، وهو القرار الذي صدر علي خلفية العديد من القوانين المرتبطة بالتربية الخاصة والخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم لتطوير التعليم قبل الجامعي (٢٠٠٧/٢٠٠٨-٢٠١١/٢٠١٠)(١٨٣).

ثم صدر قرار وزاري أخر رقم (٩٤) بتاريخ ٢٠٠٩/٤/٢٨ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة الطفيفة بمدارس التعليم العام والذي جاء في (١١) مادة حددت (المادة الاولي) جميع مراحل التعليم قبل الجامعي ورياض الأطفال سواء الحكومية أو الخاصة لتطبيق الدمج، وحددت (المادة الثانية) شروط القبول بأن لايكون التلميذ مزدوج الاعاقة والاتقل درجة ذكائه عن ٥٢ درجة في مقياس ستانفورد، ولايزيد مقياس السمع عن ٧٠ديسبيل، وحددت (المادة الثالثة) لجنة للدمج التي تتكون من طبيب وممثل لإدارة التربية الخاصة ومدرس تربوي لتحديد معينات الدمج، أما (المادة الرابعة) حددت عدد التلاميذ المدمجين بحد أقصي اربع طلاب وحددت المواد من الخامسة إلي العاشرة نوع الانشطة التعليمية ونظام الامتحانات (١٨٤).

وبالرغم من الجهود المبذولة في مجال دمج المعاقين كوسيلة تعليمية حديثة تتلائم مع المتغيرات التربوية في مجال تعليم المعاقين إلا أن تحقيق جودة التعليم من خلال الدمج سيأخذ بعض الوقت لتحقيق أهدافه.

تأثير الدمج علي جودة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة..

تشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم أن عدد المستفيدين في عام ٢٠٠٠ من خدمات التربية الخاصة بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم يقدم بجوالي ٢٩٣٩٦ تلميذاً، وأشارت جميع الإحصاءات إلي أن نسبة جودة

التعليم لم تتعد بأي حال من الأحوال ٢٪ من لذوي الاحتياجات الخاصة، وبينت عدم قدرة المؤسسات التعليمية علي تحقيق جودة التعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية وهذا يؤكد علي عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية(١٨٥).

وبالرغم من ذلك فمازالت عملية الرعاية الأساسية والفعلية لذوى الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية تقوم على الفصل بينهم وبين الأطفال العاديين، وذلك من خلال وضعهم في مدارس منفصلة تماما، وعندما تم إلحاقهم بفصول خاصة داخل المدارس العادية لم يتم دمجهم بل ظلت تلك الفصول منفصلة عن المدرسة العادية (١٨٦).

والواقع يؤكد تخلف تعليم المعاقين في مصر عن الاتجاهات العالمية بالرغم من الجهود المبذولة في هذا الإطار ولعل ذلك نتيجة عدم وجود فلسفة تعليمية واضحة، بالإضافة إلى المركزية الشديدة التي مرت بها البلاد، مما أدى إلى عدم تطوير مجال تربية الفئات الخاصة، وعدم الأخذ بالاتجاهات العالمية في تربيتهم وتعليمهم (١٨٧).

وفى الفترة الأخيرة أعلن مركز المعلومات واتخاذ القرار بمجلس الوزراء أن من يتلقون رعاية صحية وتأهيلية وتعليمية لا يتعدى نسبتهم ١٪ من مجموع جمهورية مصر العربية (١٨٨).

وإذا كانت الدولة نجحت في استيعاب أكثر من ٩١٪ من التلاميذ العاديين، بمعنى أن الاستيعاب في المدارس العادية يكاد يكون كاملاً، لاسيما في مرحلة التعليم الأساسي بغض النظر عن التسرب الذي قد يحدث أثناء سنوات الدراسة،. فإن نسبة الاستيعاب لذوى الاحتياجات الخاصة لا تتجاوز ٢٪ من مجموع ذوى الاحتياجات الخاصة.

بمعنى إن أكثر من ٩٨٪ من ذوى الاحتياجات الخاصة لا يتلقون الرعاية التربوية والتعليمية، ويرجع ذلك إلى ما تحتاجه المدارس الخاصة من مباني خاصة وتجهيزات إضافية، ومعلمين متخصصين(١٨٩).

ومن المؤكد أن هناك بعض الاعتبارات الأساسية يلزمها تنفيذها في الدمج لكي تستطيع المدارس تنفيذ الدمج ومنها ما يلي (١٩٠).

- توفير خطة مناسبة من قبل الوزارة توضح فكرة الدمج والهدف منها والإستراتيجيات الخاصة التي تساعد على تحقيقها.
- إعداد القيادة الواعية القادرة على تحقيق جودة التعليم من خلال الدمج ومعرفة جميع الجوانب المؤثرة في تحقيقه.
- تعديل المناهج لتناسب إستراتيجية الدمج و بما يتناسب مع فئة المعاقين، مع تنوع طرق التدريس.
- تعديل بيئة المدرسة من حيث عدد الطلاب، وإعداد المعلم القادر على التعامل مع خليط من التلاميذ، وتوفير حجرة للمصادر، والاهتمام بالأنشطة المدرسية.
- تطبيق الدمج في المراحل الأولى من حياة التلميذ.

٤ ـ تأثير الأنماط التعليمية المتبعة في مصر على توفير المباني المدرسية.

يعد المبني المدرسي أحد أهم المدخلات الهامة ذات التأثير علي مدي كفاية المخرجات بالإضافة إلي تأثير المبني المدرسي علي تشكيل شخصية الطلاب وتوجيه تفاعلهم (١٩١).

لذلك يراعي عند تصميم المبني المدرسي تحديد طاقاته بما يناسب معايير الجودة التعليمية وكذلك الطاقة المتوقعة في حالة التوسع لتلبية المتطلبات المستقبلية، ويجب مراعاة تحديد موقع المبني وما يستوعبه المبني من خدمات اجتماعية للطلب من مستوطنات علاجية أو مكتبيبة أو حدائق. ....وما إلي ذلك، وكذلك توفير وسائل النقل والمواصلات المحيطة بالمبني (١٩٢).

ويوجد في مصر نحو ٢٥٠٠٠ مدرسه، أكثر من نصف هذه المدارس لا يصلح بكل المقاييس للحفاظ علي الحد الأدنى للكرامة الإنسانية، فآلاف من المدارس ليس بها دورات مياه وآلاف المدارس آيلة للسقوط،

وآلاف المدارس بدون نوافذ أو أبواب، وآلاف المدارس تفتقد إلى المعامل والمكتبات وأماكن ممارسه الأنشطة (١٩٣).

ووضعت هيئة الأبنية التعليمية خطة لأعمال التجديد والصيانة خلال السنوات الست من العام الدراسي ٩٢/٩١ إلي العام الدراسي ٩٧/٩٦، فتم خلال هذه الفترة العديد من أعمال التجديد والصيانة في ما يقرب من ٣٠٠٠ مدرسة.

كما صدر قرار وزاري في ١٩٩٦/٧/٢٥ (قرار رقم ٢٤٠ لسنة ١٩٩٦) يقضي بإنشاء مدرسة فنية لتكنولوجيا الصيانة، وذلك بهدف إعداد الكوادر الفنية اللازمة لتنفيذ أعمال الصيانة (١٩٤).

فالمدارس العادية لها أهمية كبري، وبخاصة إذا اخذ في الاعتبار دور هذه المدارس في تطبيق دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وضرورة تحقيق المدرسة العادية لجودة التعليم بتحقيق الاستيعاب الكامل لجميع من يقطنون في محيطها والواقع أن هناك توسعاً كبيراً في إنشاء المدارس فشهدت الفترة من ١٩٩٢-١٩٩٧ إنشاء، ٦٠٠ مدرسة، وتم وضع خطة تستهدف إنشاء ١٥٠٠ مدرسة في العام الواحد في الفترة من ١٩٩٩ – ٢٠٠١، مع العمل علي التوسع أفقياً ورأسياً، كما حددت خطة الأبنية خطة ممتدة حتى عام٢٠٠١، مع العمل علي التوسع أفقيا ورأسياً علي النحو التالي (١٩٥) :-

- إنشاء ٣٦٨٦ مدرسة لمواجهة الزيادة السكانية .
- إنشاء ٥٤٠٨ مدرسة لمواجهة تعدد الفترات .
- إنشاء ١٩١ ا لمواجهة زيادة كثافة الفصول .
- إنشاء ٥١٨٠لعملية إحلال المدارس .
- إنشاء ٤٤٨٢لمواجهة الأعداد المتزايدة من المتسربين .

كما حددت هيئة الأبنية التعليمية الاحتياجات المطلوبة من المدارس حتى عام ٢٠١٧ بعدد ٣٩٩٠٣ تسعة وثلاثين ألف وتسعمائة وثلاث مدرسة، وتم إنجاز ٧٥٠٠مدرسة في الخطة الخمسة ١٩٩٧/١٩٩٢ بتكلفة ٦,٨ مليار

جنيه، وفي الخطة الخمسة الرابعة والمتوقع فيها تشييد ٥٥٠٠مدرسة بمواصفات حديثة بتكلفة ٦,٢ مليار جنيه [١٩٦].

بمعني أن تكاليف إنشاء مدرسة عادية يتطلب ما يقرب من ١,٥ مليون ونصف جنية، كما حاولت الدراسة التعرف علي التكلفة الفعلية لمدارس ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر، ومن خلال مقابلات شخصية مع المعنيين بتلك المهمة بهيئة الأبنية التعليمية، وبالإطلاع علي عدد من النماذج الموضوعة لمدارس التربية الخاصة بعدد من محافظات مصر، تبين أن تلك المدارس غالبا ما تتسم بارتفاعها المنخفض، وقدراتها الاستيعابية المحدودة، والتي لا تتعدى (١٥٠) مائة وخمسين تلميذاً علي الأكثر.

وتقدر تكلفة مثل هذه المدرسة بمليون جنيه، وبهذا فأن تحقيق جودة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق تلك المدارس المنفصلة يتطلب توفير(٢٠٠٠) عشرين ألف مدرسة لاستيعاب ثلاثة ملايين تلميذ معاق، كما يتطلب ذلك توفير (٢٠) عشرين مليار جنيه مصري لإنشاء مدارس للتربية الخاصة في الوقت الذي تبلغ فيه ميزانية الدولة المخصصة للتعليم (١٧) سبعة عشر مليار جنية مصري، يتم من خلاله استيعاب (١٥) خمسة عشر مليون تلميذ بالمدارس العادية بالمراحل التعليمية المختلفة .

وتدل الأرقام السابقة علي أن توفير فرصة تعليمية للتلميذ بالمدارس العادية المصرية تتطلب مبلغ وقدرة (١٢٠٠) ألف ومائتين جنيه مصري سنوياً، بينما يتطلب توفير فرصة تعليمية للتلميذ بالمدارس المنفصلة وفقاً للمعايير التصميمية الموضوعة مبلغ وقدرة (٦٥٠٠) ستة ألف وخمسمائة جنية مصري .

تختلف مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية المعروفة باسم مدارس التربية الخاصة في عناصرها وتصميمها عن مدارس التعليم العام، طبقا للاحتياجات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة، وتختلف

التصميمات باختلافي درجة الإعاقة وإمكانات كـل مـن ذوي الاحتياجـات الخاصة والعاديين.

والجدول التالي يوضح نسبة توزيـع الفراغـات للأنـشطة المختلفـة بمدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية مقارنة بالعاديين ٠

(جدول ٨)

فراغات الغرف الدراسية وغرف الأنشطة الأخرى طوال العام الدراسي

المراحل الدراسية	نسبة الاحتياج لاستخدام الفراغ / الفراغات المدرسية					
	التربية البصرية		التربية السمعية		التربية الفكرية	
الفراغ المدرسي	ابتدائي عام	اعدادى عام	ابتدائي عام	إعدادي مهني	ابتدائي عام	إعدادي مهني
فصل دراسي	٦٦ ٪	٥٨٪	٦٠٪	٤٠٪	٥٧٪	٣٩٪
معمل	٤,٣٪	١١٪	–	٥٪	–	–
مكتبة	٥,٣٥٪	٤,٥٪	٦,٦٪	–	–	–
غرف فنية	٥,٣٥٪	٤,٥٪	٨,٤٪	–	١٤٪	–
فناء وملاعب	٨٪	٤,٥٪	٥,٢٪	٥٪	١٣٪	٥,٥٪
ورش مهنية	–	١٣٪	٦,٢٪	٥٠٪	٣٪	٥٠٪
مطبخ	–	–	–	–	–	–
غرف أنشطة أخرى	١٠,٧٪	٤,٥٪	–	–	١٣٪	٥,٥٪

المصدر منى حسن سليمان : نحو تصميم بلا عوائق لمدارس ذوى الاحتياجات الخاصة، من بحوث ودراسات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الفنان الخاصة والمعوقين، المجلد الأول، القاهرة، ٨-١٠ ديسمبر ١٩٩٨، ص ١٤٨.

ويتأثر تصميم المبني المدرسي والفصل الدراسـي بنـوع ودرجـة الإعاقة، فالإعاقة البصرية تتطلب تجهيزات كبيرة الحجم وثقيلة الوزن، لذلك يراعى في تصميم الفصل الدراسي توفير حيز فراغي لاستيعاب الـدواليب والأرفف اللازمة لحفظ هذه التجهيزات بـسبب صـعوبة حركـة دخولهـا

وخروجها من وإلي الفصل، مع عدم الضرورة لوجود سبورة للمكفوفين، وضرورة وجودها لضعاف البصر علي أن تكون هناك سبورة متحركة (١٩٧).

أما الإعاقة السمعة فتتطلب فرش الفصل بحيث يمكن التلاميذ من رؤية وجه المعلم بشكل واضح، ولا تزيد المسافة بين كل تلميذ علي حده و المعلم عن خمسة أقدام، ولا تقل عن قدمين، وضرورة وجود مرايا طويلة تعلق علي حوائط وأخري فردية توضع أمام كل طفل لمراقبه عملية النطق، ويراعي وضع فتحات الإضاءة بحيث لا تسبب أي ظل، ويراعي استخدام حوائط وأسقف عازلة للصوت للمحافظة علي بقايا السمع (١٩٨).

وبالنسبة للمعاقين عقليا يراعي في التصميم توفير حيز فراغي لاحتواء أدوات وتجهيزات التدريبات العقلية، واللغوية، والسمعية والبصرية، ويصمم الفرش بحيث يكون ذو أحرف دوار نية ولمنع إصابة الطفل، وضرورة توفير مسافات بين الأثاث مناسبة ليتمكن الطفل من الحركة بسهولة ويسر، وتوفير كذلك أماكن للراحة داخل الفصل بحيث يخصص لراحة التلاميذ المعاقين عقليا، حيث أنهم يشعرون بالتعب والإجهاد بسرعة (١٩٩).

وقد بينت إحدى الدراسات أهم الإشكاليات بمدارس التربية الخاصة، وركزت الدراسة علي مدارس التربية الخاصة بمحافظة سوهاج، وأهم خصائص المبني المدرسي لمدارس الأمل والنور والتربية الفكرية بالمحافظة، وأستخدم الباحث استمارة مسح طبقت علي مدارس التربية الخاصة بالمحافظة.

وأسفرت عن النتائج الاتية (٢٠٠) :-

- مدارس الأمل والتربية الفكرية بعيدة عن محل إقامة التلاميذ بينما مدارس النور قريبة من مساكن المعاقين بصريا .
- مستوي الخدمات من حيث الكهرباء والمياه النقية والعلاج الطبيعي مناسبة في مدارس التربية الخاصة بالمحافظة بينما خدمات البريد والاتصالات يوجد بها قصور شديد .

- مدارس التربية الخاصة تقع بالقرب من مصادر الضوضاء كالأسواق والورش أو المصانع وخطوط السكك الحديدية
- مدارس التربية الخاصة بعيدة عن مصادر التلوث مثل برك المياه ومقالب القمامة أو مذابح المواشي، وغيرها من مصادر التلوث •
- مدارس التربية الخاصة بالمحافظة بعيدة عن مخاطر السيول أو مستودعات البنزين أو البوتاجاز •

ومن خلال زيارة الباحث لعدد من مدارس التربية الخاصة بمحافظات الوجه البحري والقاهرة التي تنتشر بها العديد من المدارس في عدد كبير من أنحائها، وجد أن مدارس التربية الخاصة بها ينطبق عليها أغلب هذه السلبيات.

كما أن هناك العديد من النواحي مدارس التربية الخاصة السلبية والإيجابية في عملية تنظيم وتجهيز أبنية التربية الخاصة، وتتمثل في الجوانب الآتية [٢٠١].

- غرفة الإدارة تقع في مكان لا يساعد علي تيسير العمل الإداري، ومتابعة اليوم الدراسي من قبل مدير المدرسة، إلا أن موقع الفصول الدراسية متميز إلي حد ما عدم وجود مكتبة متخصصة لذوى الاحتياجات الخاصة تلبي حاجات الشخص المعاق نفسيا وثقافيا، وكذلك عدم كفاية الحجرات خاصة بالمعلمين والوكلاء، وكذلك ما يتعلق بالمعامل، وغرف الأطباء والزائر الصحي •
- يوجد مقاعد كافية، ويتوفر في الفصول سلة للمهملات و أخرى للطباشير، بينما تخلو الفصول من السبورات المتحركة، والأجهزة السمعية، كما أن كلاً من الإضاءة الطبيعية والصناعية جيدة، ألا أن هناك بعض الأعطال في تشغيل اللمبات
- يوجد سور مناسب بالأبنية التعليمية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة للضرورات مثل طفاية الحريق، والإسعافات الأولية•

وبصفة عامة هناك عناصر أساسية لابد من توافرها في مدارس التربية الخاصة فمثلاً المعاق سمعيا يجب تدريبه بحيث بمكنة استخدام بصره بشكل منتظم من خلال قراءة الشفاه والإشارات والإيماءات، وكذلك المعاق بصريا يجب تدريبه علي استغلال حواس اللمس والسمع،وبالنسبة للمعاقين عقليا يجب أن يتم التدريب علي المجسمات الكبيرة والوسائل الحسية، ويجب أن يتم ذلك سواء بالمدارس المنفصلة أو الفصول الملحقة أو فصول الدمج .

ولاشك إن عملية إنشاء مدارس خاصة منفصلة يحتاج إلي تكاليف باهظة لا لزوم لها، إضافة إلي الممارسات التربوية المستمدة من أتباح هذا الأسلوب التعليمي وما يتبع ذلك من حدوث آثار جانبية تتمثل في اغتراب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وعزلهم عن المجتمع بدلاً من إعدادهم لحياة تتسم بالاندماج والتكامل .[٢٠٢]

ورغم جهود الدولة في تشييد المباني اللازمة والملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن هناك العديد من الصعوبات التي تجعل من الضروري بذل المزيد من الجهود حتى يمكن الوصول إلي مستوي أفضل للمبني المدرسي بمدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية [٢٠٣]، ولاشك أن العوامل الاقتصادية قد انعكست على مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة بفئاتها المختلفة، فالمباني غير مناسبة لظروف الإعاقة، بالإضافة إلي قلة التجهيزات اللازمة لتلك المدارس وعدم ملامتها وندرة المعينات الفردية الجماعية والأجهزة المختلفة المعينة [٢٠٤].

ورغم اهتمام الدولة بزيادة الأبنية التعليمية المخصصة لمدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية، وكذلك العمل على زيادة أعداد الفصول المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة في الفترة الأخيرة ألا انه هناك صعوبات كثيرة في تحقيق جودة التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة من خلالها[٢٠٥].

ومن العرض السابق يتبين إن أسلوب تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال مدارس منفصلة، هو الأسلوب التربوي السائد لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر، ينطوي على متطلبات كثيرة منها المباني المدرسية، حيث يتطلب هذا الأسلوب تشييد مباني كثيرة جداً لمواجهة الأعداد المتزايدة من ذوى الاحتياجات الخاصة، وهذا ما يصعب تحقيقه، في حين توفير فصل خاص أو غرفة مصادر داخل المدرسة العادية يعتبر أمر يسير إلي حدٍ ما، ويمكن من خلاله استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة دون الحاجة إلى مباني إضافية ٠

ومما سبق يتبين أن نظام التعليم المصري قاصر علي النمط العزلي في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة متجاهلاً العديد من البدائل التربوية سواءً علي مستوي الأنماط المتبعة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أو علي مستوي الأسلوب الإداري الذي عمل علي تعميق الهوة بين المعاقين وأقرانهم الأسوياء، بالإضافة إلي عدم قابلية التشريعات للتنفيذ عني نحو عملي، وتجلت تلك السلبيات في عملية القبول والالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة، مما أوجد العديد من صور اللاتكافؤ في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتأثرت عملية جودة التعليملذوي الاحتياجات الخاصة بالعديد من الجوانب التعليمية المتعلقة بإجراءات القيد وعمليات الإلحاق، وأثرت قلة المباني والتجهيزات المدرسية علي كثيرا من جوانب جودة التعليم ٠

تأثير الدمج علي جودة التعليم ذوي الاحتياجات الخاصة..

تشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم أن عدد المستفيدين في عام ٢٠٠٠ من خدمات التربية الخاصة بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم يقدم بحوالي ٢٩٣٩٦ تلميذاً، وأشارت جميع الإحصاءات إلي أن نسبة الاستيعاب لم تتعد بأي حال من الأحوال ٢% من أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة، وبينت عدم قدرة المؤسسات التعليمية علي استيعاب ذوي

الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية وهذا يؤكد علي عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

وبالرغم من الجهود المبذولة منذ الخمسينيات من القرن العشرين حتى الآن في مجال تربية ورعاية المعاقين بصرياً وسمعياً وعقلياً من خلال المؤسسات المنفصلة سواء مدارس التربية الخاصة أو الفصول الخاصة الملحقة إلا أن هذا الأسلوب من الرعاية لم يف بالاحتياجات التعليمية المطلوبة لذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا ما دفع المسئولين عن التربية الخاصة في مصر إلي محاولة إدخال استراتيجيات الدمج والتكامل. (١٨٣)

كما أن النظرة لذوى الاحتياجات الخاصة قد تغيرت في نهايات القرن العشرين إلى منظور جديد يقوم على تحقيق التآلف بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، فأصبح هدف التربية الخاصة هو توفير مكان للوصل لا للفصل، وتحقيق مكانة للأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة سواء في المدرسة أو في المجتمع. (١٨٤)

وبالرغم من ذلك فمازالت عملية الرعاية الفعلية لذوى الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية تقوم على الفصل بينهم وبين الأطفال العاديين، وذلك من خلال وضعهم في مدارس منفصلة تماما، وعندما تم إلحاقهم بفصول خاصة داخل المدارس العادية لم يتم دمجهم بل ظلت تلك الفصول منفصلة عن المدرسة العادية. (١٨٥)

والواقع يؤكد تخلف تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر عن الاتجاهات العالمية بالرغم من الجهود المبذولة في هذا الإطار ولعل ذلك نتيجة عدم وجود فلسفة تعليمية واضحة، بالإضافة إلى المركزية الشديدة التي مرت بها البلاد، مما أدى إلى عدم تطوير مجال تربية الفئات الخاصة، وعدم الأخذ بالاتجاهات العالمية في تربيتهم وتعليمهم. (١٨٦)

وفى الفترة الأخيرة أعلن مركز المعلومات واتخاذ القرار بمجلس الوزراء أن من يتلقون رعاية صحية وتأهيلية وتعليمية لا يتعدى نسبتهم ١% من مجموع جمهورية مصر العربية. (١٨٧)

وإذا كانت الدولة قد نجحت في أكثر من ٩١% من التلاميذ العاديين، بمعنى أن الاستيعاب في المدارس العادية يكاد يكون كاملاً، لاسيما في مرحلة التعليم الأساسي بغض النظر عن التسرب الذي قد يحدث أثناء سنوات الدراسة، فإن نسبة الاستيعاب لذوى الاحتياجات الخاصة لا تتجاوز ٢% من مجموع ذوى الاحتياجات الخاصة.

بمعنى إن أكثر من ٩٨% من ذوى الاحتياجات الخاصة لا يتلقون الرعاية التربوية والتعليمية، ويرجع ذلك إلى ما تحتاجه المدارس الخاصة من مباني خاصة، وتجهيزات إضافية، ومعلمين متخصصين. (١٨٨)

ومن المؤكد أن هناك بعض الاعتبارات الأساسية التي لابد من تنفيذها عند تطبيق الدمج لكي تستطيع المدارس تنفيذ الدمج ومنها ما يلي:- (١٨٩)

١- توفير خطة مناسبة من قبل الوزارة توضح فكرة الدمج والهدف منها والإستراتيجيات الخاصة التي تساعد عنى تحقيقها.
٢- إعداد القيادة الواعية القادرة على جودة التعليم الدمج ومعرفة جميع الجوانب المؤثرة في تحقيقه.
٣- تعديل المناهج لتناسب استراتيجية الدمج و بما يتناسب مع فئة المعاقين، مع تنوع طرق التدريس.
٤- تعديل بيئة المدرسة من حيث عدد الطلاب، وإعداد المعلم القادر على التعامل مع خليط من التلاميذ، وتوفير حجرة للمصادر، والاهتمام بالأنشطة المدرسية.
٥- تطبيق الدمج في المراحل الأولى من حياة التلميذ.

٤ـ تأثير الأنماط التعليمية المتبعة في مصر على توفير المباني المدرسية:

يعد المبني المدرسي أحد أهم المدخلات الهامة ذات التأثير علي مدي كفاية المخرجات بالإضافة إلي تأثير المبني المدرسي علي تشكيل شخصية الطلاب وتوجيه تفاعلهم. (١٩٠)

لذلك يراعي عند تصميم المبني المدرسي تحديد طاقاته الاستيعابية والطاقة المتوقعة في حالة التوسع لتلبية المتطلبات المستقبلية، ويجب مراعاة تحديد موقع المبني وما يستوعبه المبني من خدمات اجتماعية للطلب من مستوطنات علاجية أو مكتبية أو حدائق. .... وما إلي ذلك، وكذلك توفير وسائل النقل والمواصلات المحيطة بالمبني. (١٩١)

ويوجد في مصر نحو ٢٥٠٠٠ مدرسه، أكثر من نصف هذه المدارس لا يصلح بكل المقاييس للحفاظ على الحد الأدنى للكرامة الإنسانية، فآلاف من المدارس ليس بها دورات مياه وآلاف المدارس آيلة للسقوط، وآلاف المدارس بدون نوافذ أو أبواب، وآلاف المدارس تفتقد إلى المعامل والمكتبات وأماكن ممارسه الأنشطة. (١٩٢)

ووضعت هيئة الأبنية التعليمية خطة لأعمال التجديد والصيانة خلال السنوات الست من العام الدراسي ٩١/٩٢ إلي العام الدراسي ٩٦/٩٧، فتم خلال هذه الفترة العديد من أعمال التجديد والصيانة في ما يقرب من ٣٠٠٠ مدرسة.

كما صدر قرار وزاري في ١٩٩٦/٧/٢٥ (قرار رقم ٢٤٠ لسنة ١٩٩٦) يقضي بإنشاء مدرسة فنية لتكنولوجيا الصيانة، وذلك بهدف إعداد الكوادر الفنية اللازمة لتنفيذ أعمال الصيانة .(١٩٣)

فالمدارس العادية لها أهمية كبري، وبخاصة إذا اخذ في الاعتبار دور هذه المدارس في تطبيق دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وضرورة تحقيق المدرسة العادية للاستيعاب الكامل لجميع من يقطنون في محيطها والواقع أن هناك توسعاً كبيراً في إنشاء المدارس فشهدت الفترة من ١٩٩٢-١٩٩٧ إنشاء، ٦٠٠ مدرسة، وتم وضع خطة تستهدف إنشاء ١٥٠٠ مدرسة في العام الواحد في الفترة من ١٩٩٩ - ٢٠٠١، مع العمل علي التوسع أفقياً ورأسياً، كما حددت خطة الأبنية خطة ممتدة حتى عام ٢٠٠١، مع العمل علي التوسع أفقيا ورأسياً علي النحو التالي (١٩٤)

- إنشاء ٣٦٨٦مدرسة لمواجهة الزيادة السكانية .
- إنشاء ٥٤٠٨مدرسة لمواجهة تعدد الفترات .
- إنشاء ١٩١ ا لمواجهة زيادة كثافة الفصول .
- إنشاء ٥١٨٠لعملية إحلال المدارس .
- إنشاء ٤٤٨٢لمواجهة الأعداد المتزايدة من المتسربين .

كما حددت هيئة الأبنية التعليمية الاحتياجات المطلوبة من المــدارس حتى عام ٢٠١٧ بعدد ٣٩٩٠٣ تسعة وثلاثين ألف وتسعمائة وثلاث مدرسة، وتم إنجاز ٧٥٠٠مدرسة في الخطة الخمسة ١٩٩٧/١٩٩٢ بتكلفة ٦,٨ مليار جنيه، وفي الخطة الخمسة الرابعة والمتوقــع فيهــا تــشييد ٥٥٠٠مدرســة بمواصفات حديثة بتكلفة ٦,٢ مليار جنيه .(١٩٥)

بمعني أن تكاليف إنشاء مدرسة عادية يتطلب ما يقــرب مــن ١,٥ مليون ونصف جنية، كما حاولت الدراسة التعــرف علــي التكلفــة الفعليــة لمدارس ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر، ومن خلال مقابلات شخــصية مع المعنيين بتلك المهمة بهيئة الأبنية التعليمية، وبالإطلاع علي عــدد مــن النماذج الموضوعة لمدارس التربية الخاصة بعدد من محافظات جمهوريــة مصر العربية، تبين أن تلك المدارس غالبا ما تتسم بارتفاعهــا المــنخفض، وقدراتها الاستيعابية المحدودة، والتي لا تتعدى (١٥٠) مائة وخمسين تلميذاً علي الأكثر.

وتقدر تكلفة مثل هذه المدرسة بمليون جنيه، وبهذا فأن تحقيق جودة التعليم التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق تلك المدارس المنفصلة يتطلب توفير(٢٠٠٠) عشرين ألف مدرسة للاستيعاب ثلاثة ملايــين تلميــذ معاق، كما يتطلب ذلك توفير (٢٠) عشرين مليار جنيه مــصري لإنــشاء مدارس للتربية الخاصة في الوقت الذي تبلغ فيه ميزانية الدولة المخصــصة للتعليم (١٧) سبعة عشر مليار جنية مصري، يتم من خلاله استيعاب (١٥) خمسة عشر مليون تلميذ بالمدارس العادية بالمراحل التعليمية المختلفة .

وتدل الأرقام السابقة علي أن توفير فرصة تعليمية للتلميذ بالمدارس العادية المصرية تتطلب مبلغ وقدرة (١٢٠٠) ألف ومائتين جنيه مصري سنوياً، بينما يتطلب توفير فرصة تعليمية للتلميذ بالمدارس المنفصلة وفقاً للمعايير التصميمة الموضوعة مبلغ وقدرة (٦٥٠٠) ستة ألف وخمسمائة جنية مصري ٠

تختلف مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية المعروفة باسم مدارس التربية الخاصة في عناصرها وتصميمها عن مدارس التعليم العام، طبقا للاحتياجات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة، وتختلف التصميمات باختلافي درجة الإعاقة وإمكانات كل من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، والجدول التالي يوضح نسبة توزيع الفراغات للأنشطة المختلفة بمدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية مقارنة بالعاديين ٠

(جدول ٨) فراغات الغرف الدراسية وغرف الأنشطة الأخرى طوال العام الدراسي

نسبة الاحتياج لاستخدام الفراغ / الفراغات المدرسية								
المراحل الدراسية	التربية النظامية		التربية البصرية		التربية السمعية		التربية الفكرية	
الفراغ المدرسي	ابتدائي عام	اعدادى عام	ابتدائي عام	اعدادى عام	ابتدائي عام	إعدادي مهني	ابتدائي عام	إعدادي مهني
فصل دراسي	٧٨٪	٦٤,٥٪	٦٦٪	٥٨٪	٦٠٪	٤٠٪	٥٧٪	٣٩٪
معمل	٩,٥٪	١٤,٥٪	٤,٣٪	١١٪	-	٥٪	-	-
مكتبة	-	٣٪	٥,٣٥٪	٤,٥٪	٦,٦٪	-	-	-
غرف تربية فنية	٦,٢٥٪	٣٪	٥,٣٥٪	٤,٥٪	٨,٤٪	-	١٤٪	-
فناء وملاعب	٦,٢٥٪	١٢٪	٨٪	٤,٥٪	٥,٢٪	٥٪	١٣٪	٥,٥٪
ورش مهنية	-	٢٪	-	١٣٪	٦,٢٪	٥٠٪	٣٪	٥٠٪
مطبخ	-	١٪	-	-	-	-	-	-
غرف أنشطة أخرى	-	-	١٠,٧٪	٤,٥٪	-	-	١٣٪	٥,٥٪

المصدر منى حسن سليمان : نحو تصميم بلا عوائق لمدارس ذوى الاحتياجات الخاصة، من بحوث ودراسات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الفنان الخاصة والمعوقين، المجلد الأول، القاهرة، ٨-١٠ ديسمبر ١٩٩٨، ص ١٤٨.

ويتأثر تصميم المبني المدرسي والفصل الدراسي بنوع ودرجة الإعاقة، فالإعاقة البصرية تتطلب تجهيزات كبيرّة الحجم وثقيلة الوزن، لذلك يراعى في تصميم الفصل الدراسي توفير حيز فراغي وتجهيز الدواليب والأرفف اللازمة لحفظ هذه التجهيزات بسبب صعوبة حركة دخولها وخروجها من وإلي الفصل، مع عدم الضرورة لوجود سبورة للمكفوفين، وضرورة وجودها لضعاف البصر علي أن تكون هناك سبورة متحركة.(١٩٦)

أما الإعاقة السمعة فتتطلب فرش الفصل بحيث يمكن التلاميذ من رؤية وجه المعلم بشكل واضح، ولا تزيد المسافة بين كل تلميذ علي حده و المعلم عن خمسة أقدام، ولا تقل عن قدمين، وضرورة وجود مرايا طويلة تعلق علي حوائط وأخري فردية توضع أمام كل طفل لمراقبه عملية النطق، ويراعي وضع فتحات الإضاءة بحيث لا تسبب أي ظل، ويراعي استخدام حوائط وأسقف عازلة للصوت للمحافظة علي بقايا السمع. (١٩٧)

وبالنسبة للمعاقين عقلياً يراعي في التصميم توفير حيز فراغي لاحتواء أدوات وتجهيزات التدريبات العقلية، واللغوية، والسمعية والبصرية، ويصمم الفرش بحيث يكون ذو أحرف دوار نية ولمنع إصابة الطفل، وضرورة توفير مسافات بين الأثاث مناسبة ليتمكن الطفل من الحركة بسهولة ويسر، وتوفير كذلك أماكن للراحة داخل الفصل بحيث يخصص لراحة التلاميذ المعاقين عقليا، حيث أنهم يشعرون بالتعب والإجهاد بسرعة. (١٩٨)

وقد بينت إحدى الدراسات أهم الإشكاليات بمدارس التربية الخاصة، وركزت الدراسة علي مدارس التربية الخاصة بمحافظة سوهاج، وأهم خصائص المبني المدرسي لمدارس الأمل والنور والتربية الفكرية بالمحافظة، وأستخدم الباحث استمارة مسح طبقت علي مدارس التربية الخاصة بالمحافظة.

وأسفرت عن النتائج الآتية :- [١٩٩]

- مدارس الأمل والتربية الفكرية بعيدة عن محل إقامة التلاميذ بينما مدارس النور قريبة من مساكن المعاقين بصريا •
- مستوي الخدمات من حيث الكهرباء والمياه النقية والعلاج الطبيعي مناسبة في مدارس التربية الخاصة بالمحافظة بينما خدمات البريد والاتصالات يوجد بها قصور شديد •
- مدارس التربية الخاصة تقع بالقرب من مصادر الضوضاء كالأسواق والورش أو المصانع وخطوط السكك الحديدية
- مدارس التربية الخاصة بعيدة عن مصادر التلوث مثل برك المياه ومقالب القمامة أو مذابح المواشي، وغيرها من مصادر التلوث •
- مدارس التربية الخاصة بالمحافظة بعيدة عن مخاطر السيول أو مستودعات البنزين أو البوتاجاز •

ومن خلال زيارة الباحث لعدد من مدارس التربية الخاصة بمحافظات الوجه البحري والقاهرة التي تنتشر بها العديد من المدارس في عدد كبير من أنحائها، وجد أن مدارس التربية الخاصة بها ينطبق عليها أغلب هذه السلبيات •

كما أن هناك العديد من النواحي مدارس التربية الخاصة السلبية والإيجابية فى عملية تنظيم وتجهيز أبنية التربية الخاصة، وتتمثل في الجوانب الآتية [٢٠٠].

- غرفة الإدارة تقع في مكان لا يساعد علي تيسير العمل الإداري، ومتابعة اليوم الدراسي من قبل مدير المدرسة، إلا أن موقع الفصول الدراسية متميز إلي حد ما عدم وجود مكتبة متخصصة لذوى الاحتياجات الخاصة تلبي حاجات الشخص المعاق نفسيا وثقافيا، وكذلك عدم كفاية الحجرات خاصة بالمعلمين والوكلاء، وكذلك ما يتعلق بالمعامل، وغرف الأطباء والزائر الصحي •

- يوجد مقاعد كافية، ويتوفر في الفصول سلة للمهملات و أخرى للطباشير، بينماً تخلو الفصول من السبورات المتحركة، والأجهزة السمعية، كما أن كلاً من الإضاءة الطبيعية والصناعية جيدة، ألا أن هناك بعض الأعطـال في تشغيل اللمبات

- يوجد سور مناسب بالأبنية التعليمية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة للضرورات مثل طفاية الحريق، والإسعافات الأولية.

وبصفة عامة هناك عناصر أساسية لابد من توافرها في مدارس التربية الخاصة فمثلاً المعاق سمعيا يجب تدريبه بحيث بمكنة استخدام بصره بشكل منتظم من خلال قراءة الشفاه والإشارات والإيماءات، وكذلك المعـاق بصريا يجب تدريبه علي استغلال حواس اللمس والسمع، وبالنسبة للمعـاقين عقليا يجب أن يتم التدريب علي المجسمات الكبيرة والوسائل الحسية، ويجب أن يتم ذلك سواء بالمدارس المنفصلة أو الفصول الملحقة أو فصول الدمج .

ولا شك إن عملية إنشاء مدارس خاصة منفصلة يحتاج إلي تكـاليف باهظة لا لزوم لها، إضافة إلي الممارسات التربوية المستمدة من أتباع هـذا الأسلوب التعليمي وما يتبع ذلك من حدوث آثار جانبية تتمثل فـي اغتـراب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وعزلهم عن المجتمع بدلاً مـن إعـدادهم لحياة تتسم بالاندماج والتكامل .[٢٠١]

ورغم جهود الدولة في تشييد المباني اللازمـة والملائمـة لـذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن هناك العديد من الصعوبات التـي تجعـل مـن الضروري بذل المزيد من الجهود حتى يمكن الوصول إلي مستوي أفـضل للمبني المدرسي بمدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية .[٢٠٢]

ولاشك أن العوامل الاقتصادية قـد انعكـست علـى مـدارس ذوى الاحتياجات الخاصة بفئاتها المختلفة، فالمباني غير مناسبة لظروف الإعاقة، بالإضافة إلي قلة التجهيزات اللازمة لتلك المدارس وعدم ملامتهـا ونـدرة المعينات الفردية الجماعية والأجهزة المختلفة المعينة. [٢٠٣]

ورغم اهتمام الدولة بزيادة الأبنية التعليمية المخصصة لمدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية، وكذلك العمل على زيادة أعداد الفصول المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة في الفترة الأخيرة ألا انه هناك صعوبات كثيرة في جودة التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة من خلالها.[(٢٠٤)]

ومن العرض السابق يتبين إن أسلوب تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال مدارس منفصلة، هو الأسلوب التربوي السائد لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر، ينطوي على متطلبات كثيرة منها المباني المدرسية، حيث يتطلب هذا الأسلوب تشييد مباني كثيرة جداً لمواجهة الأعداد المتزايدة من ذوى الاحتياجات الخاصة، وهذا ما يصعب تحقيقه، في حين توفير فصل خاص أو غرفة مصادر داخل المدرسة العادية يعتبر أمر يسير إلي حدٍ ما، ويمكن من خلاله استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة دون الحاجة إلى مباني إضافية.

ومما سبق يتبين أن نظام التعليم المصري قاصر علي النمط العزلي في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة متجاهلاً العديد من البدائل التربوية سواءً علي مستوي الأنماط المتبعة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أو علي مستوي الأسلوب الإداري الذي عمل علي تعميق الهوة بين المعاقين وأقرانهم الأسوياء، بالإضافة إلي عدم قابلية التشريعات للتنفيذ عني نحو عملي، وتجلت تلك السلبيات في عملية القبول والالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة، مما أوجد العديد من صور اللاتكافؤ في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتأثرت عملية جودة التعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالعديد من الجوانب التعليمية المتعلقة بإجراءات القيد وعمليات الإلحاق، وأثرت قلة المباني والتجهيزات المدرسية كثيراً على جودة التعليم.

مراجع الفصل الرابع

(١) وزارة التربية والتعليم : **تطوير وتحديث التعليم في مصر سياسته وخططه وبرامجه تنفيذية**، مطابع روز اليوسف، القاهرة، يوليو ١٩٨٠، ص ٧.

(٢) وزارة التربية والتعليم : **السياسية التعليمية في مصر**، مطابع روز اليوسف، القاهرة، يوليو ١٩٨٥، ص ٩.

(٣) أيمن محمد عبد الفتاح الخولى: **أصول التعليم – رؤى مستقبلية لتطوير التعليم في القرن العشرين فـي ج.م.ع**، دار الراتب الجامعية، القاهرة، ٢٠٠١، ص٧٧.

(٤) مرفت صالح، مرجع سابق، ص ٣٠٥.

(٥) محمد إبراهيم عطوة : تكافؤ الفرص التعليمية بين الأطفال المعوقين والأطفال العاديين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، **المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري "تنشئته ورعايته"**، مركز دراسات الطفولة، المجلد الأول، جامعة عين شمس ٢٥- ٢٨مارس ١٩٨٩، ص ٣١٨.

(٦) اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة :المعوقون وتعداد ١٩٩٦، **النشرة الدورية**، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية، (العدد ٥١)، السنة الرابعة عشر، ١٩٩٧، ص ٥٣.

(٧) محمد سيف الدين فهمي: **واقع رعاية المعوقين فـي الـوطن العربي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ٢٠٠٠، ص ١٥٩.

(٨) كمال حسنى بيومي : **سياسات تعليم الأطفال المعاقين فى التعليم الأساسي، رؤية مستقبلية لزيادة فعاليتها في مصر**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية شعبة بحوث السياسات التربوية، القاهرة، ١٩٩٩، ص ٢.

(٩) وزارة التربية والتعليم : **التعليم للجميع فى جمهورية مصر العربية**، مطابع روز اليوسف، القاهرة، ١٩٩٧، ص ٣٨.

(١٠) أحلام رجب عبد الغفار، تربية المتخلفين عقليا في مـدارس التربيـة الفكرية بمصر "(الواقع والمأمول)"، **المؤتمر الأول للتربية الخاصة، بحوث ودراسات في التربية**، القاهرة، أكتوبر ١٩٩٥، ص ١٨٨.
(١١) مرفت تلاوى : **تقديم كتاب التأهيل الاجتمـاعي للمعـاقين**، الـشئون الاجتماعية، القاهرة ١٩٩٨، ص ٢.
(١٢) فاروق عبده حسن فليه : التربية في مواجهـة المـسببات الأساسـية لقضية الإعاقة، **من بحوث المؤتمر السنوي الثاني للطفـل المـصري "تنشئته ورعايتـه"**، جامعة عين شـمس، المجلـد الأول القـاهرة، ١٩٨٩ص ٢٨٩.
(١٣) يوسف صلاح الدين : التربية الخاصة في برامجنا التعليمية، **صحيفة التربية**، العدد الأول، السنة السادسة والأربعون، أكتوبر، ١٩٩٤، ص ٧.
(١٤) وزارة التربية والتعليم : **التعليم للجميع فى جمهورية مصر العربية**، مطابع روز اليوسف الجديدة، القاهرة ١٩٩٧، ص ٤٠.
(١٥) نفس المرجع السابق، ص ٤٠.
(١٦) الجهاز المركزي للتعبئة العامـة والإحـصاء : **الكتـاب الاحـصائى السنوي**، القاهرة، يونيو ١٩٩١، ص ١٨٥.
(١٧) لطفي بركات : **تربية المعاقين في الوطن العربي**، مرجع سـابق، ص ١١.
(١٨) محمد أحمد عوض : التعليم الابتدائي في التعليم العام والأزهري بـين النظرية والتطبيق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة الزقازيق، ١٩٩٢، ص ١١٢.
(19) Mazurck, K and Winzer , M., **Op. Cit,** P133
(٢٠) وزارة التربية والتعليم: **السياسة التعليمية في مصر**، مرجـع سـابق ص ٩.
(21) Mahrouse , E.M ,System of Education in Egypt, **International Encyclopedia of National system of education, second edit,** Bergamot, Germany, 1998,P258.

(٢٢) فاروق عبده حسن فليه : التربية في مواجهة مسببات الإعاقة **المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري "تنشئته ورعايته"**، مـــارس ١٩٨٩، ص ٣٠٤.
(٢٣) لينا صالح : مرجع سابق، ص ٢٠٩.
(٢٤) وزارة التربية والتعليم : **التعليم للجميع في جمهورية مصر العربيـــة**، مرجع سابق، ص ٣٦.
(٢٥) وزارة التربية والتعليم : **مشروع مبارك القومي إنجازات التعليم فـــي خمسة أعوام**، ١٩٩١ - ١٩٩٦، مطبعة روز اليوسف، قطاع الكتب، أكتوبر ١٩٩٦، ص ٨٠.
(٢٦) مهني محمد إبراهيم غنايم : فلسفة التربية واقتصاديات التعليم لـــذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعاقين)، **المؤتمر السنوي لكلية التربيـــة جامعة المنصورة**، أبريل ٢٠٠٠، ص ٣٥٠.
(٢٧) وزارة التربية والتعليم : **قرار وزاري**، بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة رقم (٣٧) بتاريخ ٢٨/١/ ١٩٩٠، ص ٩.
(٢٨) رمزي طه الشاعر: **النظام الدستوري المـــصري**، تطـــوير الأنظمـــة الدستورية المصرية وتحليل النظام الدستوري في ظل دستور ١٩٧١، ط ٣، مطبعة مصر الجديدة، يناير ١٩٩٠، ص ٢٧٨.
(29) Corbet ,J: **Special Educational Needs in the Twentieth Century**,: A Cultural Analysis, Cassel, London, 1998, P70.
(٣٠) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربيـــة : المؤتمر القومي السابع (الوقـــائع والتوصـــيات)، عـــدد ٥٧، **النـــشرة الدورية**، مارس ١٩٩٩، ص. ص ٢٤، ٢٥.
(٣١) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مـــصر العربيـــة، توصيات مؤتمرات اتحاد هيئات رعاية الفئـــات الخاصـــة والمعـــوقين بجمهورية مصر العربية، **النشرة الدورية**، العدد ٧١ ســـبتمبر ٢٠٠٢، ص. ص ٢٨ – ٣١.
(٣٢) المرجع السابق، ص ٣٤.
(٣٣) اتحاد هيئات الفئات للاتحاد (الوقائع والتوصيات)، **النشرة الدورية**، العدد ٥٧، السنة السادسة عشر، مارس ١٩٩٩، ص ٢٤.

(٣٤) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية: وقائع المؤتمر القومي الثامن للاتحاد، **النشرة الدورية**، العدد ٧١، السنة الرابعة عشر، سبتمبر ٢٠٠٢، ص ٢٥.

(٣٥) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية : **المسح الشامل للمجتمع المصري، ١٩٥٢ - ١٩٨٠**، المجلد التاسع، القاهرة، ١٩٨٥، ص ٣٠٦.

(٣٦) عبد الرحمن سيد سليمان : **تربية غير العاديين وتعليمهم**، مرجع سابق ،ص ١٧٧

(٣٧) وزارة التربية والتعليم : التربية الخاصة والوضع الراهن، **المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة**، القاهرة، أكتوبر، ١٩٩٥، ص٧.

(٣٨) نفس المرجع، ص ٧.

(٣٩) عبد المجيد عبد الرحيم، لطفي بركات، مرجع سابق، ص ٢١٢.

(٤٠) أحلام رجب عبد الغفار، مرجع سابق، ص ١٩٩.

(٤١) يوسف هاشم أمام : واقع ما يقدم من خدمات للمعوقين في جمهورية مصر العربية، **النشرة الدورية**، اتحاد هيئات الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية، العدد ٥٣، مارس ١٩٩٨، ص ٥١.

(٤٢) الإدارة العامة للتربية الخاصة، **إحصاءات بأعداد المدارس والأقسام والفصول والتلاميذ بمدارس وفصول التربية الخاصة في عام ١٩٩٠ - ١٩٩١ إلى عام ١٩٩٧ - ١٩٩٨**،القاهرة، ١٩٩٨.

(٤٣) المرجع السابق.

(٤٤) وزارة التربية والتعليم، **قانون رقم ٢١٣** الصادر في شأن سن الإلزام في المرحلة المجانية ومجانية التعليم، الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، ١٩٨٩.

(٤٥) احمد سامي احمد: تقرير عن برامج وخدمات وزارة التربية والتعليم وجهودها في الحد من الإعاقة، **من تقارير ودراسات مؤتمرات الاتحاد عن المؤتمر الأول إلى الرابع**، اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعاقين، القاهرة، مارس ١٩٩٤، ص٢٧.

(٤٦) اليونسكو: تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية، المرجع السابق، ص ١٠٨.
(٤٧) الشعب القومية للتربية والعلوم و الثقافة: مجلة اليونسكو وجمهورية مصر العربية، السنة (٧)، العدد الثالث، عدد خاص بمناسبة العام الدولي للطفل، الطبعة العالمية، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٢٦.
(٤٨) يوسف هاشم أمام : واقع ما يقدم من خدمات للمعوقين فى جمهورية مصر العربية، مرجع سابق، ص ٥٤.
(٤٩) وزارة التربية والتعليم : قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم ٣٤٥٠ بتاريخ١٤ /١١/١٩٩٧ بإصدار اللائحة التنفيذية بقانون الطفل (القانون رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦، مادة ١٧٩.
(٥٠) وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم ٨٤ لعام ١٩٨٨ في شان الرعاية التربوية والاجتماعية و النفسية للمعوقين، وزارة التربية والتعليم القاهرة ١٩٨٩.
(٥١) إبراهيم عباس الزهيرى : مرجع سابق، ص ١٠٣.
(٥٢) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية:التشريعات (اللائحة التنفيذية لقانون الطفل)، النشرة الدورية، العدد ٥٣، السنة الخامسة عشر، مارس ١٩٩٨,٠ص٦٩.
(٥٣) أحلام رجب عبد الغفار، مرجع سابق، ص ٢٨٥.
(٥٤) وزارة التربية والتعليم : قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم ٣٤٥٠، مرجع سابق
(٥٥) نفس المرجع، مادة ١٦٢.
(٥٦) وزارة التربية والتعليم : المؤتمر الأول للتربية الخاصة، التربية الخاصة والوضع الراهن، قطاع الكتب، القاهرة، أكتوبر ١٩٩٥، ص ٢٦.
(٥٧) المجالس القومية المتخصصة : رعاية الموهوبين والمعوقين، السنة الثالثة، العدد الثاني، القاهرة ١٩٧٨ ص ٣٩.

(٥٨) وزارة التربية والتعليم : **مبارك والتعليم، المشروع القـومي لتطـوير التعليم**، مطابع الأهرام التجارية، قطاع الكتب، القاهرة، ١٩٩٩، ص ٨٥.

(٥٩) يوسف هاشم أمام، واقع خدمات الرعاية والتأهيل لذوى الاحتياجـات الخاصة، **مرجع سابق**، ص ٣٢.

(٦٠) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعلـيم الأساسـي، الإدارة العامة للتربية الخاصة : **التوجيهات الفنيـة والتعليمـات الإداريـة لمدارس وفصول التربية الخاصة، للعام الدراسي ١٩٩٧ / ١٩٩٨**، ص ١.

(٦١) حسن محمد حسان : الواقع التربوي للطفل المصري في ضوء إصدار وثيقة رعاية الطفل، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العـدد الأول، الجزء الثاني، ابريل ١٩٨٩، ص ٤٢

(٦٢) وزارة التربية والتعليم : **مشروع مبارك القومي، إنجازات التعليم في ٣ أعوام**، مطابع روز اليوسف، أكتوبر ١٩٩٤، ص ١٣١.

(٦٣) عبد الرحمن سيد سليمان: تربية غير العاديين وتعليمهم، **مرجع سابق**، ص ١٦٨.

(٦٤) وزارة التربية والتعليم : **مبارك والتعليم، المشروع القومى لتطـوير التعليم**، مرجع سابق، ص٨٥.

(٦٥) اليونسكو، تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية، مرجع سابق، ص ١١٠.

(66) Mazurck, K and Winzer, M., **Op. Cit**, P142.

(٦٧) اليونسكو، تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية، **مرجع سابق**، ص ١٠

(٦٨) سميرة أبو زيد نجدي : دراسة أساليب وطرق تعليم وتأهيل المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية ومدى الاستفادة منها في مـصر، نحـو مستقبل أفضل للمعوقين، اتحاد هيئات الفئات الخاصـة والمعـوقين، **المؤتمر السادس لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين**، القاهرة، ١٩٩٤، ص ١٥٢.

(٦٩) إبراهيم محمد عطوة : **مرجع سابق**، ص ٣٢٣.

(٧٠) وزاره التربية والتعليم : **قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم ٣٤٥٠**، مرجع سابق، المادة (١٦٢).

(٧١) كمال حسنى ببومي : **سياسات تعليم الأطفال المعاقين في التعليم الأساسي رؤية مستقبلية**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية شعبة بحوث السياسات التربوية، القاهرة ١٩٩٩، ص. ص ٣٧-٣٩.

(٧٢) المرجع السابق، ص. ص ٥٠- ٥٢

(٧٣) وزارة التربية والتعليم : **قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم ٣٤٥٠**، مرجع سابق، مادة رقم (١٨٠).

(٧٤) وزارة التربية والتعليم : **قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم ٣٠١** بتاريخ ١٤/٩/١٩٩٦ بتطبيق نظام الفصليين الدراسيين على امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي، مادة (١).

(٧٥) وزارة التربية والتعليم : **قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم ١٠، بتاريخ ١٦/١١/١٩٩٦** بشأن تقويم الطلاب في امتحانات النقل والشهادات بالتعليم الأساسي (ابتدائي فصل واحد اعدادى والتربية الخاصة) والنقل بالمرحلة الثانوية.

(٧٦) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية لتعليم الأساسي، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة للعام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩، **مرجع سابق**، ص ٦٧.

(٧٧) اليونسكو، تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية، **مرجع سابق**، ص ١١٢.

(٧٨) فاروق محمد صادق : من الدمج إلي التآلف والاستيعاب الكامل، **مرجع سابق**، ص ٢٨.

(٧٩) اليونسكو، تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية، **مرجع سابق**، ص ١٠٩.

(٨٠) المرجع السابق، ص. ص ١١٢- ١١٣.

(٨١) المرجع السابق، ص ١٠٩.

(٨٢) يوسف صلاح الدين : التربية الخاصة في برامجنا التعليمية، **مرجع سابق**، ص ٩.

(83) Mazurck, ,K and Winzer ,**Op. Ct.**,p146

(٨٤) فاروق محمد صادق : اتجاهات تعليمية وتأهيلية في علاج التخلف العقلين، **مرجع سابق**، ص ٢١ .

(٨٥) يوسف هاشم أمام : واقع خدمات الرعاية والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة، **المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة**، القاهرة، ديسمبر، ١٩٩٨ص ٣٠

(٨٦) وزارة التربية والتعلم، التربية الخاصة والوضع الراهن، **مرجع سابق**، ص ٨ .

(٨٧) كمال حسنى ببومي، **مرجع سابق**، ص ٢ .

(٨٨) محمد إبراهيم عطوه مجاهد، **مرجع سابق**، ص ٣١٣ .

(٨٩) المرجع السابق، ص ٣٣٢ .

(٩٠) أميرة طه بخش : اثر تكييف الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع بيئة أقرانهم العاديين على درجة تحصيلهم الدراسي، **المؤتمر الدولى الثانى لمركز الإرشاد النفسي**، ،جامعة عين شمس، المجلد الثاني، القاهرة، ١٩٩٥،ص ٥٤٤ .

(٩١) وزارة التربية والتعليم : **الأحكام المرافقة للقرار الوزاري رقم ١٥٤** بتاريخ ١٩٨٢/٧/٦ بشأن قواعد الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم، ص ص ٢٩-٣٠ .

(٩٢) قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٥٢لسنة ١٩٩٧ بإصدار اللائحة التنفيذية لقانون الطفل الصادر بالقانون رقم ١٢لسنة ١٩٩٦المواد من ١٩٦الى١٦٩، **الجريدة الرسمية**، س٤٠، ع٤٨، نوفمبر ١٩٩٧.

(٩٣) أحمد سامي محمد : تقرير عن برامج وخدمات وزارة التربية والتعليم وجهودها في الحد من الإعاقة، **من تقارير ودراسات مؤتمرات الاتحاد عن المؤتمر الرابع**، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين، القاهرة، مارس ١٩٩٤، ص ٢٦١ .

(٩٤) وزارة التربية والتعليم : **_الأحكام المرافقة للقرار الوزارى رقم ١٥٤**، مرجع سابق، ص ٣٠ .

(٩٥) المرجع السابق، ص ٣٠ ..

(٩٦) اليونسكو : تقديم المعونة في المدارس العادية، **مرجع سابق**، ص ١٠٩.

(97)Mazurck, K and Winzer ,**Op. Ct.**,p147

(٩٨) وزارة التربية والتعليم : **النشرة العامة رقم** ١٩، بتاريخ ١٩٨٣/٥/٨، بشأن الرعاية الشاملة للتلاميذ في مدارس التربية الخاصة .

(٩٩) المرجع السابق .

(١٠٠) وزارة التربية والتعليم : **قرار وزاري رقم (١٥٤)**، بتاريخ ١٩٨٩/٧/٦، بشأن الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٩، ص ١٠ .

(١٠١) المرجع السابق، ص ١٠ .

(١٠٢) محمد إبراهيم عطوة مجاهد، مرجع سابق، ص ٣١٥ .

(١٠٣) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامة للتربية الخاصة، **التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة، للعام الدراسي ١٩٩٨/٩٧**.

(١٠٤) وزارة التربية والتعليم : **قرار وزاري رقم ٣٧**، مرجع سابق، ص ١٦٠.

(١٠٥) عوض توفيق عوض : **الملامح العامة لسياسة الرعاية الاجتماعية فى التعليم قبل الجامعي**، المركز الإقليمي العربي للبحوث والتوثيق في العلوم الاجتماعية، القاهرة ١٩٨٨٠، ص ١٦٧ .

(١٠٦) عبد المطلب أمين القريطي : **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة و تربيتهم**، مرجع سابق، ص ٥٤١ .

(١٠٧) محمد سيد فهمي: **واقع رعاية المعوقين في الوطن العربي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ٢٠٠٠، ص ١٥٨ .

(١٠٧) المرجع السابق، ص ١٥٨ .

(108) Mahrouse. E.M, Op. Cit ,p289.

(١٠٩) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية، مرجع سابق، ص ٦٦ .

(١١٠)عبد الرحمن سيد سليمان : تربية غير العاديين و تعليمهم، **مرجع سابق**، ص ٥ ٠

(١١١) محمد عبد المؤمن حسين، مرجع سابق، ص ٦٣ ٠

(١١٢) وزارة التربية والتعليم : **الأحكام المرفقة للقرار الوزاري رقم** (١٥٤) بتاريخ ١٩٨٩/٧/٦ بشأن قواعد الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم، ص.ص ٣٠-٣١

(١١٣) المرجع السابق، ص ٣١

(١١٤) الإدارة العامة للتربية الخاصة، إحصاءات بأعداد المدارس والأقسام والفصول والتلاميذ بمدارس التربية الخاصة، **مرجع سابق** ٠

(١١٥) المرجع السابق ٠

(١١٦) عبد العظيم شحاتة مرسى : **التأهيل المهني للمتخلفين عقليا**، دار النهضة المصرية، القاهرة ١٩٩٠، ص ٥٤ ٠

(١١٧) اليونسكو : تقديم المعونة للتلاميذ في الدارسة العادية، **مرجع سابق**، ص ١٠٨ ٠

(١١٨) فاروق محمد صادق : التوجهات المعاصرة في التربية الخاصة وتوصيات إلي الدول العربية، **مرجع سابق**، ص ١ ١٢ ٠

(١١٩) محمد إبراهيم عطوة مجاهد : **مرجع سابق**، ص ٣١٨ ٠

(١٢٠) المرجع السابق، ص ١٨ ٣ ٠

(١٢١) المرجع السابق، ص ١٨ ٣

(١٢٢) كمال حسنى بيومي : مرجع سابق، ص ٤٢ ٠

(١٢٣) المرجع السابق، ص ٤٣ ٠

(١٢٤) محمد إبراهيم عطوة مجاهد، **مرجع سابق**، ص ٣١٨ ٠

(١٢٥) المرجع سابق، ص ٣١٠ ٠

(١٢٦) علي عبده محمود : التأهيل المرتكز علي المجتمع والتأهيل المجتمعي، **النشرة الدورية**، اتحاد هيئات الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية، العدد ٤٨، السنة الثالثة عشر، ديسمبر ١٩٩٦، ص ١٦ ٠

(١٢٧) وزارة التربية والتعليم : قرار وزاري رقم ٣٤٥٢، مرجع سابق

(١٢٨) يوسف صلاح الدين، مرجع سابق، ص ٨ ٠

(١٢٩) وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلـــي، **مرجع سابق**، ص ٣٦.

(١٣٠) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامة للتربية الخاصة، التوجيهات الفنيـــة و التعليمـــات الإداريـــة لمدارس فصول التربية الخاصة، للعام الدراسي ١٩٩٨/٩٧، **مرجع سابق**، ص ٦٧ ٠

(١٣١) يوسف هاشم، واقع خدمات الرعاية والتأهيل لـــذوى الاحتياجـــات الخاصة، **مرجع سابق**، ص ٨ ٠

(١٣٢) وزارة التربية والتعليم : **المؤتمر القومي الأول للتربيـــة الخاصـــة نحو تربية خاصة أفضل**، مرجع سابق، ص ٥٧ ٠

(١٣٣) سعاد حسين : المعوقين في بورسعيد، دراسة ميدانيـــة للخـــدمات الحالية والاحتياجات المستقبلية، **تقرير و بحوث المؤتمر السادس، نحو مستقبل أفضل للمعوقين**، القاهرة، مارس ١٩٩٤٠ص ٣٢٩ ٠

(١٣٤) المرجع السابق، ص ٣٣٢ ٠

(١٣٥) وزارة التربية والتعليم : الأحكام المرفقة للقـــرار الـــوزاري رقـــم (١٥٤)، **مرجع سابق** .

(١٣٦) المرجع السابق، ص ٣٢ ٠

(١٣٧) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامة للتربية الخاصة، **مرجع سابق** ٠

(١٣٨) وزارة التربية والتعليم : قرار السيد رئيس مجلس الـــوزراء رقـــم ٣٤٥٢، **مرجع سابق**، مادة ١٧٩ ٣٠

(١٣٩) أحلام رجب عبد الغفار، **مرجع سابق**، ص ٢١١ ٠

(١٤٠) أيمان فؤاد محمد كاشف : فعالية برنامج للأنشطة المدرســية فـــي دمج الأطفال المعاقين عقليا – سمعيا مع الأطفال العاديين، **المؤتمر السادس للإرشاد الفني**، جامعة عـــين شـــمس، ١٠-١٢ نـــوفمبر ١٩٩٩، ص ٨٢٣ ٠

(١٤١) وزارة التربية والتعليم : التعليم للجميع في جمهورية مصر، **مرجع سابق**، ص ٨٤ ٠
(١٤٢) محمد إبراهيم عطوة، مرجع سابق، ص ٣٢٢ ٠
(١٤٣) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، المشروع القومي لتطوير التعليم، **مرجع سابق**، ص ٨٤ ٠
(١٤٤) وزارة التربية والتعليم :التربية الخاصة والوضع الراهن، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، **مرجع سابق**، ص ١٠ ٠
(١٤٥) يوسف هاشم إمام : واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين، **مرجع سابق**، ص ص ٢٨-٢٩ ٠
(١٤٦) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، **الإدارة العامة للتربية الخاصة، الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي**، الإحصاء الاستقرائي عام ١٩٩٨ ٠
(١٤٧) محمد سيف الدين فهمي : واقع رعاية المعوقين في الوطن العربي، **مرجع سابق**، ص ١٥٩ ٠
(١٤٨) المرجع السابق، ص ١٥٩ ٠
(١٤٩) المرجع السابق، ص ١٥٩ ٠
(١٥٠) المرجع السابق، ص ١٥٩ ٠
(١٥١) محمد حامد امبابي : دراسة تقويمية لمدارس التربية الخاصة في مصر، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر،١٩٩٥، ص ٢٥٨ ٠
(١٥٢) عثمان لبيب فراج : أعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال الإعاقة في الوطن العربي للقرن الحادي والعشرين، **مرجع سابق**، ص ٤٧.
(١٥٣) المرجع السابق، ص ٤٨ ٠
(١٥٤) يوسف هاشم إمام : واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين، عشرون في الوطن، مرجح سابق، ص ٤٢ ٠
(155) Tuijnman , C, A. ; **International Encyclopedia of Adult Education and Training , Second Edition** , Organization for Economic Co-Operation Development and (OECD) ,Paris ,1998 ,p288 0

(١٥٦) اليونسكو : تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس الابتدائيــة، **مرجع سابق**، ص ١٠٩ .
(١٥٧) فاروق محمد صادق : اتجاهات تعليمية وتأهيلية في علاج التخلــف العقلي، **مرجع سابق**، ص ١٤ .
(١٥٨) محمد عبد المؤمن حسين، **مرجع سابق**، ص ٢٨ .
(١٥٩) محمد سيف الدين فهمي : واقع رعاية المعوقين في الوطن العربــي، **مرجع سابق**، ص ١٥٩.
(١٦٠) وزارة التربية والتعليم : التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية، **مرجع سابق**، ص ٣٩ .
(١٦١) إيمان فؤاد الكاشف : عبد الصبور منصور محمد : دراسة تقويميــة لتجربة دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العــاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية، **من بحوث ودراسات المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفــسي**، جامعــة عــين شــمس، القاهرة، ١٩٩٨، ص ٢٢ .
(١٦٢) اليونسكو : تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس الابتدائيــة، **مرجع سابق**، ص ٢١٢ .
(١٦٣) المرجع السابق، ص ١١٠ .
(١٦٤) وزارة التربية التعليم : التعليم للجميع في جمهورية مصر العربيــة، **مرجع سابق**، ص ٤ .
(١٦٥) وزارة التربية والتعليم : **التعليم الاعدادى واقعه وملامــح تطــوير مؤتمر تطوير التعليم الإعدادي**، مطــابع روز اليوســف الجديــدة، ١٩٩٤، ص ١٩٨ .
(١٦٦) وزارة التربية والتعليم :مبارك والتعليم، المشروع القومي لتطــوير التعليم، **مرجع سابق**، ص ١٤ .
(١٦٧) المرجع السابق، ص ١١ .
(١٦٨) وزاره التربية والتعليم : **مبارك والتعليم، اتجاهات وطموحات على مشارف الفئة الجديده نحو تعليم متميز للجميــع**، قطــاع الكتــب، ٢٠٠٠، ص ١٦٨

(١٦٩) فاروق محمد صادق : التوجيهات المعاصرة في التربيـــة الخاصـــة وتوصيات إلي الدول العربية، **مرجع سابق**، ص ٢٤ ٠
(١٧٠) عمرو رفعت عمر علي : دراسة تقويمية لتجربة الدمج المصرية في ضوء الخبرات الأجنبية أثرها في التوافق الاجتماعي الانفعالي لـــدى عينة من المعوقين سمعيا، **موجز أبحـــاث دراســـات وأوراق عمـــل المؤتمر الثامن لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين**، القـــاهرة، أكتوبر ٢٠٠٢، ص ٤٧ ٠
(١٧١) عادل كمال خضر، مايسة المفتـــي : إدمـــاج الأطفـــال المـــصريين المعاقين عقلياً مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنـــشطة المدرســـية وأثره علي ذكائهم وسلوكهم التكيفي، **مجلة دراسات نفسية**، المجلـــد الثالث، القاهرة، يوليو ١٩٩٢ ص ص ٣٧٨-٣٩٠ ٠
(١٧٢) عادل كمال خضر : دمج الأطفال المعاقين في المـــدارس العاديـــة، **مرجع سابق**، ص ص ٩٩-١٠٧ ٠
(١٧٣) إيمان فؤاد الكاشف، عبد الصبور منصور محمد، دراســـة تقويميـــة لتجربة دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العـــاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية، **مرجع ســـابق**، ص ص ١٣ ٣- ٣٣٣ ٠
(١٧٤) المرجع السابق، ص ٣٣٤ ٠
(١٧٥) المرجع السابق، ص. ص ٣٣٧-٧٣٤ ٠
(١٧٦) المرجع السابق، ص ص ٣٣٨_٣٤٣ ٠
(١٧٧) إيمان فؤاد محمد الكاشف : فاعلية برنامج الأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين (عقليا - سمعيا) مع الأطفال العاديين، **من بحوث ودراسات المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي**، جامعـــة عين شمس ٠القاهرة، نوفمبر ١٩٩٩، ص ص ٨٥٣-٨٢٣ ٠
(١٧٨) المرجع السابق، ص ص ٨٥٤-٨٥٧ ٠
(١٧٩) المرجع السابق، ص ص ٨٦١-٨٦٩ ٠
(١٨٠) سهير محمد سلامة شاش : فعالية برنامج لتنمية بعـــض المهـــارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثرة في خفـــض الاضـــطرابات

السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٠١، ص ١٩٠ .

(١٨١) المرجع السابق، ص ص ٢٩٤-٢٩٦ .

(١٨٢) عمرو رفعت عمر على، مرجع سابق، ص ٤٧ .

(١٨٣) وزارة التربية والتعليم : قرار وزاري رقم ٤٢ لسنة ٢٠٠٨بشأن لجنة دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام، وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير، القاهرة، ٢٠٠٨.

(١٨٤) وزارة التربية والتعليم : قرار وزاري أخر رقم (٩٤) بتاريخ ٢٨/٤/٢٠٠٩ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة الطفيفة بمدارس التعليم العام، وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير، القاهرة، ٢٠٠٩، ص ص ١-٣.

(١٨٥) التربية والتعليم، مبارك والتعليم اتجاهات وطموحات علي مشارف القرن الجديد، مرجع سابق، ص ٢٢.

(١٨٦) أيمان فواد الكاشف: فعالية برنامج للأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين عقليا وسمعيا مع الأطفال العاديين، مرجع سابق، ص ٣٣.

(١٨٧) إبراهيم عباس الزهيرى، مرجع سابق، ص ٨٠.

(١٨٨) اتحاد هيئات الفئات الخاصة : المعوقون وتعدد ١٩٩٦، النشرة الدورية، الحياة الطبيعية حق المعوق، السنة الرابعة عشر، القاهرة ١٩٩٧، ص ٤١.

(١٨٩) يرجى مراجعة ما يلي :-

- يوسف صلاح الدين، مرجع سابق، ص٨.
- ثابت كامل حكيم : التجديدات التربوية في مجال رعاية الأطفال المعوقين، المؤتمر الخامس نحو الطفولة غير معوقة، اتحاد هيئات رعاية الأطفال الخاصة والمعوقين، القاهرة ١٩٩٠، ص ٢٤٧.
- أحلام رجب عبد الغفار، مرجع سابق، ص ١٨٨.

- وزارة التربية والتعليم، **تصورات منهجية وحقائب تربوية لبرامج التربية الخاصة**، قطاع الكتب، القاهرة، ١٩٩٥، ص ١٠.
- وزارة التربية والتعليم، المؤتمر الأول للتربية الخاصة، نحو تربية خاصة أفضل، **مرجع سابق**، ص ٢٢.

(١٩٠) إيمان فؤاد الكاشف، عبد الصبور منصور محمد، مرجع سابق، ص ص ٣٦-٣٥

(١٩١) عبد الرحمن سليمان الديب: الأبنية المدرسية، **مجلة التوثيق التربوية**، ع٢٥، الرياض، وزارة المعارف، ١٩٩٤، ص ٤٥.

(١٩٢) خلف محمد البحيري، مرجع سابق، ص ١٧٢.

(١٩٣) وزارة التربية والتعليم : **مبارك والتعليم، نظرة إلى المستقبل**، مطابع روز اليوسف، يوليو ١٩٩٢، ص ٤٠.

(١٩٤) وزارة التربية والتعليم : **التعليم للجميع فى جمهورية مصر العربية**، مرجع سابق، ص٤٥.

(١٩٥) المرجع السابق، ص ٤٦.

(١٩٦) وزارة التربية والتعليم : **مبارك والتعليم، المشروع القومي لتطوير التعليم**، مرجع سابق، ص ١٧.

(١٩٧) مني حسن سليمان أسس تصميم مدارس الأطفال المعوقين حسيا بما يلي احتياجاتهم الوظيفية والإنشائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، ١٩٩٦، ص ١٠٣.

(١٩٨) المرجع السابق، ص ١٠٣.

(١٩٩) المرجع السابق، ص ١٠٥.

(٢٠٠) خلف محمد البحيرى : المبنى المدرسي بمدارس التربية الخاصة الإشكالية والطموحات، **من بحوث ودراسات وتوصيات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين**، القاهرة ٨-١٠ ديسمبر ١٩٩٨، ص١٨١.

(٢٠١) المرجع السابق، ص ١٨٢.

(٢٠٢) عادل كمال خضر، **مرجع سابق**، ص ١٠٨.

(٢٠٣) خلف محمد البحيري، **مرجع سابق**، ص ١٦٧.

(٢٠٤) إبراهيم عباس الزهيرى، **مرجع سابق**، ص ٨٠.

(٢٠٥) وزارة التربية والتعليم : مشروع مبارك القومي، إنجـازات التعلـيم خلال ٣ أعوام، **مرجع سابق**، ص١٢٩.

الفصل الخامس

دراسة تحليلة مقارنة

تقديم:

قدم الكتاب تجارب عديدة لدول عربية وأجنبية، ولكن نظراً لتناول الكتاب في الفصلين الثالث والرابع جودة التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة فى كل من مصر والسويد بشكل أكثر تفصيلا، فإن الكتاب في هذا الفصل سيتناول مصر كنموذج للدول العربية، والسويد كنموذج للدول الغربية من حيث جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة وقواعد الالتحاق لذوى الاحتياجات الخاصة-الأساليب المتبعة لذوى الاحتياجات الخاصة وآثارها على جودة التعليم.

ويتناول الكتاب في هذا الفصل دراسة تحليلية مقارنة لجودة التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء مبدأ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في كل من مصر والسويد بغرض الوقوف على أوجه التشابه والاختلافات في عملية جودة التعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مصر والسويد وتفسير ذلك فى ضوء القوة والعوامل الثقافية.

من خلال المحاور التالية :

أولاً: أوجه التشابه وأوجه الاختلاف المتعلقة بجهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة:

أ ـ أوجه التشابه:

تتشابه كل من مصر والسويد من حيث درجة اهتمام كل منهم ببذل الجهد نحو تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة. فالتعليم في مصر يعتبر قضية أمن قومي.

لذلك شغلت قضية تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة اهتماما كبيرا وأدى ذلك إلى تشكيل عدة لجان تألفت من جميع المهتمين بهذه القضية وهدفا إحداث تطوير في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

فالرؤية التربوية لذوى الاحتياجات الخاصة تقوم على أساس أن ذوى الاحتياجات الخاصة جزء من المجتمع إذا أهمل تعليمهم فإن ذلك سيؤثر على جميع جوانب التنمية.

وبالنسبة للسويد فإن هناك انعكاسات واضحة للنظرة الاجتماعية على التعليم- فأصبح هدف الدولة تحقيق العدالة التعليمية بين جميع أفراد المجتمع وانعكس ذلك بالطبع على ذوى الاحتياجات الخاصة فقامت السويد بعمل إصلاحات عديدة في مجال تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة تمثلت في تقديم تعليم إجباري للجميع من سن السابعة إلى سن السادسة عشر بما في ذلك التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة كضرورة تعليم الزامى يستطيع أن يفي بمتطلبات المجتمع من التحديث والتطوير والتفوق.

تفسير أوجه التشابه:

يمكن تفسير هذا التشابه في جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة في كل من مصر والسويد في ضوء اهتمام كل من الدولتين بالتعليم لاسيما تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة واعتبارها قضية أمن قومي وضرورة اجتماعية لإحداث التنمية – فالحكومة السويدية قامت بتكليف لجنة لمتابعة عملية تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ودراسة العوامل الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بهم بالإضافة إلى تكليف ٣٠ هيئة للعمل فى هذا الإطار كما أصدرت عددا من القوانين التي تكفل تحقيق التكافؤ والتساوي مع الأشخاص العاديين وانعكس ذلك على الأساليب التعليمية القائمة على دمج وتطبيع ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية السويدية.

وفى جمهورية مصر العربية قامت الحكومة بإصدار إستراتيجية في منتصف الثمانينات ركزت على عدة أهداف تمثلت في ضرورة العمل على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق جودة التعليم لجميع التلاميذ بما فيهم ذوى الاحتياجات الخاصة بجانب العمل على تقديم رعاية شاملة لذوى الاحتياجات الخاصة – وتبع ذلك إصدار عدة قوانين فى هذا الشأن.

ب ـ أوجه الاختلاف:

يوجد اختلاف كبير فى مجال تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين مصر والسويد في النقاط الآتية:-

١ـ محاور تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة:

ففي مصر تسعى الدولة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال تحقيق جودة التعليم لجميع التلاميذ إلا أنه لم يصاحب ذلك تعديلات تسهم فى تحقيق هذا الهدف ورغم أن الحكومة المصرية أصدرت وثيقة لتطوير التعليم وأعلنت عدة جوانب للتطوير تمثلت في تعديل الهيكل التعليمي والمناهج الدراسية إلا أن جوانب تطوير تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة تمثلت في تزويد مدارس التربية الخاصة ببعض الوسائل والأدوات التعليمية والمعينات البصرية والسمعية وتوفير فرص تعليمية فى إطار مدارس التربية الخاصة مما يعنى عزل ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس منفصلة وبالطبع فإن ذلك يؤثر على قدرة هذه المدارس على تحقيق جودة التعليم لجميع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة وقد يرجع ذلك إلى العوامل الاقتصادية وقلة الإمكانات.

أما في السويد فقد استند تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية على عدة محاور تمثلت فى تحديث الهيكل المدرسي وتبنى عملية تطوير البرامج الفردية للتلاميذ فالمدارس تبنت التعليم الفردي من أجل إحداث إصلاحات اجتماعية كما تم الأخذ فى الاعتبار الدور الثقافي في تربية النشء والمتمثل في تحقيق التكافؤ والخصوصية لكل شخص وتقديم تعليم متساو من خلال تقديم فرص تعليمية في كل مدرسة وفى كل مكان في أنحاء الدولة بالإضافة لمشاركة الآباء لتحقيق التكامل في التربية وإكساب السلوكيات المرغوبة.

٢ـ اتخاذ الإجراءات الفاعلة فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة.

قامت السويد بوضع نظام تعليمي موحد لجميع أفراد المجتمع كما قدمت العديد من الإصلاحات والتعديلات لضمان تحقيق المساواة والتكافؤ فى

الفرص التعليمية فقامت بوضع إطار عام واسع للخـدمات التعليميـة علـى المستوى القومي مع إعطاء الوحدات المحلة المزيد من المرونة في مواجهة المشكلات التى تواجهها أثناء تقديمها لتلك الخدمات كما أن جميـع البـرامج الاجتماعية والتربوية والأكاديمية والأنظمة المساعدة الأخـرى وبـرامج التدريب ساعدت على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

فالتطوير في السويد تضمن عدة جوانب شـملت الإدارة والمـنهج وأساليب التدريس والتنظيم الصفي وغير ذلك من جوانب العملية التعليميـة التى كان لها أثر كبير فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسويد.

أما في جمهورية مصر العربية فإن جهود وزارة التربيـة والتعلـيم انحصرت فى إمداد مدارس التربية الخاصة بالاحتياجات التربوية اللازمـة، وإلحاقهم بالتعليم من خلال مدارس منفصلة حسب نوع الإعاقة وهذا بالطبع يؤثر في عملية جودة التعليم ذوى الاحتياجات الخاصة لارتباط عملية الإلحاق بوجود أماكن خالية فى هذه المدارس المنفصلة بالرغم من أن عملية استيعاب التلاميذ العاديين تقوم على إلحاقهم بمدارس التعليم الأساسي المنتـشرة فـي جميع المحافظات وتلزم الوالدين بإلحاقهم بتلك المدارس وهذا يؤكد على عدم اتخاذ إجراءات فاعلة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليميـة لـذوى الاحتياجـات الخاصة بل عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بينهم وبين العاديين.

تفسير أوجه الاختلاف:

يمكن تفسير أوجه الاختلاف بين مصر والسويد فى ضوء العوامـل الاقتصادية حيث أن السويد يتوفر لديها الإمكانات المادية التى تجعلها قـادرة على تنفيذ البرامج المعدة من أجل تحقيق تكافؤ الفـرص التعليميـة لـذوى الاحتياجات الخاصة بالإضافة إلى شمولية هذه البرامج والتي ركزت علـى التعليم الفردي والإصلاحات الاجتماعية والثقافية.

كما ساهمت هذه العوامل فى نجاح السويد في وضع نظام تعليمـي موحد للجميع ساعد في تحقيق وجود إدارة ناجحة على المـستويين القـومي

والإقليمي استطاعت أن تحقق إصلاحات تعليمية ملموسة من خلال وضـــع برامج تربوية واجتماعية فبالنسبة للبرامج التربوية تم تنظيم الفصول الدراسية بطريقة تسمح للطلاب غير العاديين وأصحاب الاحتياجات الخاصة بالانتقال من الصف إلى الصف العادي وكذلك الحال فى البرامج الاجتماعيـــة حيـــث يسمح بدمجهم فى المجتمع من خلال تلك البـــرامج القائمـــة علـــى الـــدمج والتطبيق.

أما في مصر فإن الظروف الاجتماعية و الاقتصادية ساهمت في عدم تحقيق الطموحات المرجوة بالنسبة لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فمدارس التربية الخاصة لم تستطع استيعاب العديد من ذوى الاحتياجـــات الخاصـــة، بالإضافة لعدم الأخذ بفكرة دمج الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية كأحد الحلول الممكنة لتحقيق جودة التعليملذوى الاحتياجات الخاصة وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لهم على الأقل من حيث عملية إلحاقهم بالتعليم.

وقد يرجع ذلك إلى عدم الوعي الإجتماعى بطبيعة ذوى الاحتياجات الخاصة وعدم وجود برامج تثقيفية وإعلامية مؤثرة في تصحيح هذه الأفكار بجانب عدم وجود خطط تعليمية منظمة ومتكاملة من أجـــل توســـيع نطـــاق التربية الخاصة لجودة التعليم الأعداد المتزايدة من ذوى الاحتياجات الخاصة ويرجع ذلك إلى قلة الإمكانات الاقتصادية.

ثانياً: أوجه التشابه والاختلاف فى تعليم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة

أوجه التشابه فى التشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة.

أ- أوجه التشابه:

وجود تشريعات مؤثرة في الرعاية التربويـــة لـــذوى الاحتياجـــات الخاصة ففي مصر صدرت تشريعات بشأن سن الإلزام في المرحلة المجانية وضرورة حق التعليم فيها لمن هم فى سن التعلـــيم مـــن ذوى الاحتياجـــات الخاصة، ونصت هذه القوانين على استثناء ذوى الاحتياجات الخاصـــة مـــن التقيد بسن الإلزام.

وفي السويد تم إصدار تشريع بشأن المدرسة الشاملة كنظام بديل للنظام التعليمي القديم ،وتم ذلك على مرحلتين الأولى تجريبية وتنفيذية ،وهدف هذه المدارس الشاملة إلى إلحاق جميع التلاميذ سواء العاديين أو ذوى الاحتياجات الخاصة بها، وشرعت السويد في تنفيذ هذا التشريع كضرورة لإلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم.

تفسير أوجه التشابه

يمكن تفسير أوجه التشابه في تشريعات ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء اهتمام كل من مصر والسويد بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة كضرورة اجتماعية واقتصادية وسياسية وهذا ما دفع متخذي القرار في كلا البلدين إلى اتخاذ التشريعات المؤثرة في تعليمهم.

وتضمنت تنظيم العمل المؤسسي وقرارات أخرى متعلقة بنظام القبول وقواعد الالتحاق ومع رغبة القيادات السياسية في كلا البلدين في الاستفادة بقدرات ذوى الاحتياجات الخاصة وتحويلهم من قوى معطلة إلى قوة منتجة ومؤثرة في المجتمع كان من الضروري تدعيم تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة بقوانين وتشريعات تعمل على تطوير تعليمهم في ضوء الفكر التربوي المعاصر.

ب ـ أوجه الاختلاف

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث الجهات المختصة بإصدار التشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة ففي مصر جميع القوانين الصادرة بهذا الشأن، إما قرارات وزارية صادرة من قبل وزير التربية والتعليم أو رئيس مجلس الوزراء مثل القرارات المتعلقة بشأن سن الالتزام لذوى الاحتياجات الخاصة في المرحلة المجانية والتي تضمنت استثناء ذوى الاحتياجات الخاصة من التقيد بسن الإلزام، وكذلك عملية تحديد شروط القبول بهذه المدارس والفصول ومناهج الدراسة ونظم الامتحانات فجميعها قرارات تتعلق بإنشاء مدارس التربية لتعليم ورعاية المعوقين كما أن

لرئيس مجلس الوزراء ألحق في إصدار التشريعات مثل قانون الطفل رقم ١٢ الصادر عام ١٩٩٦ والذي تضمن تسعة أبواب تضمنت ١٤٤مادة، وتبع ذلك إصدار اللائحة التنفيذية للقانون بقرار من رئيس الوزراء أيضا بتاريخ ١٩٩٧/١١/١٤ والتي ركزت على نفس النقاط.

أما في السويد فإن الحكومة والبرلمان السويدي(ريكسداج) RIKSDAG يحددان الأهداف التربوية والسياسية والتعليمية مع العمل على ضرورة إيجاد لا مركزية في اتخاذ القرارات التعليمية على المستوى القومي، هنا ٢٥ مندوبا تتكون منهم الهيئة التشريعية في السويد وتجتمع هذه الهيئة كل ثلاث سنوات مع عقد اجتماع سنوي لهؤلاء الأعضاء مع ممثلي المحليات وتتولى هذه الهيئات مسئولية اتخاذ القرارات التربوية بما فيها ما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة، بينما تتولى وزارة التربية والتعليم والعلوم تنفيذ السياسات التعليمية ويعتبر الوكالة القومية للتعليم the national agency of education وهى السلطة الإدارية المركزية والتي تتابع وتقيم النظام المدرسي وتنظيم البرامج التعليمية وغيرها من الأنشطة.

كما يوجد اختلاف كبير من حديث فاعلية القرارات المتخذة، ففي مصر نجد أن جميع القرارات المتخذة ركزت على جوانب تتعلق برعاية الأطفال الملحقين بالتعليم بدون العمل على التوسع في إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة، فيلاحظ أن القرارات المتخذة ركزت على جوانب معينة محدودو الفاعلية، فمثلا القار رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ ركز على استثناء ذوى الاحتياجات الخاصة من التقيد بسن الإلزام، والقرار رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ عمل على تحويلهم من المدارس العامة إلى مدارس التربية الخاصة، والمتأمل لهذين القرارين يتأكد من صعوبة تحقيقهما على نحو عملي، حيث أنه يمكن إلحاق طفل تجاوز العاشرة مثلا بالصف الأول الإبتدائى، وكذلك تحويل طفل من المدارس العادية إلى مدرسة للتربية الخاصة.

وكذلك الحال في القرارات المتخذة في الفترة من ١٩٨١الى ١٩٨٨، والتي ركزت على بعض التعديلات في التنظيم الصفي، أو التوزيع في إنشاء مدارس منفصلة للتربية الخاصة وبالرغم من أن القرارات فى ظاهرها تشير إلى إلزام الدولة بإلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة إلا أن هذه القرارات بعيدة جدا عن الواقع التعليمي، ولم يتم قيد الأغلبية العظمى منهم، كما أنها لم تراع الظروف المحيطة بهم والمعرقلة لعملية جودة التعليم التى تأثرت بعوامل عديدة.

أما في السويد فإن أغلب القرارات المتخذة أثرت بشكل كبير في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ففي عام ١٩٧٠ صدر تشريع يقضى بدمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، و ونتيجة لذلك تم تشكيل لجنة لدراسة الدمج الدراسي استمرت أعمالها ما يقرب من ١٢ عام وأكدت على ضرورة تطبيق الدمج على نحو أكثر عمقا.

ومن ثم قامت المحليات باتخاذ الإجراءات التنفيذية اللازمة لتحقيق الدمج التعليمي وكذلك ما يتعلق بصدور قوانين تفرض على المؤسسات التربوية ضرورة مراعاة متطلبات ذوى الاحتياجات الخاصة، يلاحظ أنه بمجرد صدور هذه القوانين حرصت الجهات التنفيذية عل ضرورة تطبيقها على جميع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة كما ألزمت السلطات المحلية المعنية بتحقيق الرفاهية الاجتماعية بمتابعة رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة وفق جدول زمني محدد.

تفسير أوجه الاختلاف:

يمكن تفسير أوجه الاختلاف فى التشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة فى كل من مصر والسويد في ضوء الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية فالسويد دوله ديمقراطية تمتعت باستقرار سياسي كبير، حيث ظلت السويد بعيدة عن ميادين الحروب لفترة كبيرة ساهم ذلك في إحداث العديد من الإصلاحات السياسية والاجتماعية.

وانعكس ذلك بالطبع على عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة والتي يشارك فيها العديد من الجهات المختلفة المختصة وأصحاب الخبرة والعاملين بالمجال ويتم ذلك من خلال منظومة ديمقراطية تعمل على جماعية اتخاذ القرار، وهذا ما أوجد قوى اجتماعية عملت في تحقيق العدالة والتنمية في جميع المجالات وتشكيل مجتمع متماسك هدفه تحقيق الرفاهية للجميع كما ساعدت الظروف الاقتصادية على تنفيذ القوانين بشكل مثالي.

أما في جمهورية مصر العربية فإن الظروف السياسية المتمثلة في كثرة الحروب وتعاقب القوى الاستعمارية على البلاد قد ألقت بظلالها على الأوضاع الاجتماعية وأسهمت فى وجود العديد من التيارات الفكرية، وأثرت كذلك على الممارسات السياسية وعدم العمل على جماعية اتخاذ القرارات بصفة عامة والقرارات التربوية بصفة خاصة كما ساهمت الظروف الاقتصادية في عدم تطبيق القوانين المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عملي مما ساهم فى عدم فاعليتها وتكرارها وتمركزها حول المدارس المنفصلة دون محاولة تحديث الأساليب التربوية لتتناسب مع الفكر التربوي المعاصر في هذا المجال.

ثانياً : أوجه التشابه والاختلاف في جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة:

أ- أوجه التشابه:

يوجد التشابه بين مصر والسويد في جوانب الرعاية المدرسية من حيث الأهداف العامة لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة.

ففي مصر تنطلق مبادئ الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة من منطلق حقوقهم في الرعاية الشاملة باعتبارهم أفراد فى المجتمع لهم حقوق وواجبات لذلك تقدم الدولة لهم رعاية متكاملة اجتماعيا وصحيا وتربويا من خلال مدارس التربية الخاصة.

وفى السويد يعتبر الهدف من الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة ليس مساعدتهم فحسب ولكن تقديم الرعاية الشاملة لذوى الاحتياجات الخاصة وتشمل الرعاية الاجتماعية والصحية والتعليمية من خلال هذه المدارس.

- فبالنسبة للرعاية الاجتماعية فانه يوجد التشابه بين مصر والسويد من حيث العمل على إمداد مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة بالأخصائيين الاجتماعيين، وكذلك العمل على تحقيق التواصل مع أسر ذوى الاحتياجات الخاصة.
- وبالنسبة للرعاية الصحية يوجد تشابه في الخدمات الصحية المقدمة لذوى الاحتياجات الخاصة فى السويد ومصر.

ففى مصر يتم تقديم خدمات طبية لجميع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة عن طريق العيادات التابعة للتأمين الصحي، والتي يتم من خلالها تقديم المعينات الطبية والأجهزة التعويضية لمن هم في حاجة إليها، وكذلك إصلاح عيوب النطق والكلام، كما تم تزويد مدارس التربية الخاصة بالخبراء النفسيين المدربين بهدف تقديم رعاية نفسية لزيادة الدعم للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ومساعدتهم فى التغلب على إعاقتهم وتحقيق مستوى مناسب من التوافق مع الإعاقة.

أما السويد فتقدم الرعاية الصحية الشاملة لجميع تلاميذها ولاسيما ذوى الاحتياجات الخاصة نظرا لطبيعة احتياجاتهم الطبية، ويشترك في تلك الرعاية فريق من الأطباء والممرضين، حيث يقومون بالفحوص الطبية الدورية لمتابعة تطور التلاميذ صحيا وتأهيلهم بدنيا، بجانب وجود برامج للإشراف النفسي بالمدارس بهدف تحقيق التوافق النفسي لذوى الاحتياجات الخاصة.

- وبالنسبة للخدمات التعليمية فإن هناك تشابه من حيث المقررات الدراسية وعدد سنوات الدراسة بالمرحلتين الثانوية والإلزامية.

تفسير أوجه التشابه:

يمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ونظرا لرغبة القيادات السياسية فى تطوير تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة باعتباره أحد أنواع التعليم الهامة وانطلاقا من أهمية توفير تعليم لجميع أفراد المجتمع، وكضرورة للإستفاده من قدرات جميع أفراد المجتمع، ففى مصر ارتكزت جوانب الرعاية المدرسية على مساعدة ذوى الاحتياجات الخاصة للمشاركة فى المجتمع والقيام بدورهم الإجتماعى، والعمل على تحقيق التكامل في جميع جوانب الشخصية لذوى الاحتياجات الخاصة، بهدف مساعدتهم على الإسهام في عملية الإنتاج والمشاركة في بناء الاقتصاد الوطني، وكضرورة لإحداث التكيف النفسي والإجتماعى.

أما السويد فقد شهدت إصلاحات اجتماعية وسياسية كبيرة، أثرت كثيرا في التعليم بصفة عامة، وتعد التربية الخاصة في السويد جزء متكامل من التعليم، لذا أنها تأثرت من الإصلاحات والتغيير، فأصبح الهدف من تربية ذوى الاحتياجات الخاصة تحقيق التكامل في شخصية الشخص ذوى الاحتياجات الخاصة صحيا واجتماعيا وتربويا بمعنى تقديم الرعاية الشاملة لذوى الاحتياجات الخاصة وتشمل الرعاية الاجتماعية والصحية والتعليمية بالإضافة إلى الأهداف الاقتصادية لإعداد ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد والتي تقوم على ضرورة الاستفادة بقدراتهم المختلفة وتحويلهم إلى قوة منتجة يستفيد منها المجتمع السويدي.

ب ـ أوجه الاختلاف:

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث جوانب الرعاية المدرسية نتيجة للاختلاف أسلوب تعليم ذوى ألاحتياجات الخاصة، فالسويد تتبنى أسلوب دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية وأدى ذلك إلى سهولة توفير المتطلبات التربوية المختلفة وانعكس ذلك بالطبع على تيسير الرعاية المدرسية وتكاملها.

أما مصر فأتبعت أسلوب تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة من خــلال مدارس منفصلة وأدى ذلك بالطبع إلى الحاجة لتوفير متطلبات خاصة لتلــك المدارس مما ساهم في زيادة صعوبة توفير الخــدمات التربويــة المختلفــة وانعكس ذلك بالطبع على أساليب الرعاية الاجتماعية والصحية والتعليمية.

فبالنسبة للرعاية الاجتماعية فإن السويد أتبعت خطة منظمة للرعاية الاجتماعية ركزت على ضرورة أن يحيى التلميذ ذوى الاحتياجات الخاصــة حياه طبيعية وضرورة أن يشارك في الحياة العامة مع أفراد المجتمع الــذي يعيش فيه وذلك فى إطار برنامج محدد بهدف إزالة الحــواجز الاجتماعيــة والتي عادة ما تصاحب الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة كمــا عملــت الحكومة السويدية على ضرورة التغلب على بعض الاتجاهات الاجتماعيــة الخاطئة نحو ذوى الاحتياجات الخاصة وما يدل على التنظيم الرائع للرعاية الاجتماعية تلك الخدمات الإنسانية والاجتماعية المقدمة لــذوى الاحتياجــات الخاصة في المدارس المختلفة والتي تمت تحت إشراف المجالس المحلية.

في مصر يتم رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة اجتماعيا من خــلال أخصائيين اجتماعيين تهدف هذه الرعاية إلى توفير المناخ الإجتماعى الملائم داخل المدرسة والفصل والتواصل مــع أســر ذوى الاحتياجــات الخاصــة بالإضافة إلى تكليف بعض الأخصائيين الاجتماعيين بالمبيت بالأقسام الداخلية ومن خلال زيارات الباحث العديدة لمدارس التربية الخاصة يمكن القول بأنه لا يوجد خطة منظمة لعمل الأخصائيين الاجتماعيين كما ان عملهم بالأقسام الداخلية يتم بشكل رتيب ولا يوجد أدنى تفاعل بين الأخصائي المقــيم وذوى الاحتياجات الخاصة إلا في الحالات الطارئة ورغم ما توفره الدولة من مبالغ وإعتمادات مالية لدعم الأنشطة الاجتماعية المختلفة إلا أن عــدم التواصــل الفعال والناتج عن عدم وجود خطه منظمه يــؤثر علــى فاعليــة الرعايــة الاجتماعية.

• وبالنسبة للرعاية الصحية فإن السويد اتبعت أسلوب يعتمد على توفير الأطّباء والممرضين بالمدارس ،أما الرعاية الصحية في مصر فركزت على الاعتماد على مشروع التأمين الصحي وتقوم المدارس بإحالة الحالات المرضية للعيادات والمستشفيات التابعة لها

• وبالنسبة للرعاية التعليمية يوجد اختلاف بين مصر والسويد من حيث الرعاية التعليمية فبالنسبة للسويد يتم إلحاق التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية مع توفير جميع المتطلبات اللازمة، وتقوم المدرسة بدور أساسي في العملية التعليمية، حيث يتولي مدير المدرسة وكبار المعلمين تحديد طرق التدريس المناسبة لذوى الاحتياجات الخاصة سواء التعليم الفردي أو التعليم الجماعي ويتم انتقال التلاميذ أوتوماتيكيا حتى الصف التاسع، ويتم منح الدرجات بنهاية الصف التاسع.

• وبالنسبة للمعاقين عقليا يتم تقييمهم وفقا لمعايير محددة ويتضح بذلك الدور الإيجابي الكبير للمدرسة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة كما أنه يوجد اختلاف كبير في عملية التقويم وأساليبه فتتميز أساليب التقويم في السويد بالموضوعية والعمل على تنمية قدرات التلميذ بشكل عملي ويكون للمدرس الأول الرأي في انتقال الطالب من عدمه ويمكنه أن يقرر نقل التلميذ إلى الصف الأعلى في منتصف العام، إذا كان التلميذ يسير بصورة جيدة في التعليم وهناك نظام للتقييم يتناسب مع طبيعة ذوى الاحتياجات الخاصة في نهاية المرحلة التعليمية كما أن الصرف على التلميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد يصل إلى ما يقرب من٢٦٥٠ دولار في العام الواحد أغلبها يخصص من أجل الارتقاء بالتلميذ فتكلفة إنشاء مدارس سويدية من ناحية التشييد لا تشكل عبء كبير لتوافر مواد البناء بكثرة.

أما في مصر تقوم رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة على إلحاقهم بمعاهد ذوى الاحتياجات الخاصة وتوفير المتطلبات التعليمية لهم في هذه المدارس وتقوم المدارس بتنفيذ الخطة المدرسية المقدمة من قبل الوزارة

والتي تختلف من فئة إلى أخرى حسب طبيعة الإعاقة فمدارس النـــور تقـــدم خدمات تعليمية لأصحاب الإعاقة البصرية تختلف عن الخـــدمات التعليميـــة المقدمة بمدارس الأمل والمخصصة لأصحاب الإعاقة السمعية.

ودور المدارس المنفصلة تنفيذ هذه البرامج المعدة من قبل الـــوزارة كما أن وسائل التقويم تركز على الجانب النظري كما ينحصر دور المعلـــم فى تنفيذ البرامج الموضوعة كما أن الموارد المخصصة للارتقاء بالفرد قليلة والتركيز يتم على تشييد المدارس والذي يستنزف مبالغ طائلة

تفسير أوجه الاختلاف:

يمكن تفسير أوجه الاختلاف فى جوانب الرعاية المدرسية في ضوء العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية فحياد السويد السياسي وتبنيها لسياسة الاقتصاد المختلط الذي يتلاءم مع شخصية المواطن السويدي أوجدت مبدأ الضمان الإجتماعى الذي يتضمن ضرورة رعاية الدولة للفـــرد من المهد إلى اللحد مما ساهم كثيرا في نجاح تنفيذ فكرة المدرسة الشاملة أو مدرسة للجميع وبالتالي تم إلغاء ثنائية التعليم فنجحت السويد في تطبيق نظام تكامل ودمج ذوى الاحتياجات الخاصة في النظام العام للتعليم ومن ثم ركزت المدارس السويدية على نواحي القـــصور فـــى عمليـــة التعلـــيم لـــدى ذوى الاحتياجات الخاصة.

كما ساعد ازدهار الاقتصاد السويدي على تحقيق نجاح كبيـــر فـــي تطبيق البرامج التعليمية بجميع جوانبها الاجتماعيـــة والـــصحية والمعرفيـــة فالتركيز ينصب على الارتقاء بالتلميذ الـــسويدي كمـــا ســـاعدت العوامـــل الجغرافية المتمثلة في توافر مواد البناء حيث تحتل السويد المرتبة الخامـــسة عالميا فى إنتاج الحديد وما تملكه من مساحات شاسعة من الغابات جعلتها في مقدمة الدول المصدرة للأخشاب مما يعنى توافر المـــواد اللازمـــة للأثـــاث المدرسي و بالتالي فإن جميع المبالغ المقررة للإنفاق على التعليم تركز على الارتقاء بالفرد.

وبالنسبة لمصر فإن الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية أثرت على التنظيمات المدرسية المختلفة وحالت دون تنفيذ البرامج المعدة على النحو المطلوب فالسياسة التعليمية غير مستقرة ولا يوجد برامج وأنشطة منظمه لعمل الأخصائيين الاجتماعيين وكذلك عدم وجود برامج علاجية وتأهيلية تدعم العملية التعليمية بالإضافة إلى افتقار مدارس التربية الخاصة للعديد من الاحتياجات التعليمية وكذلك عدم استخدام التكنولوجيا في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة إضافة إلى المعتقدات الخاطئة عن الإعاقة وعدم اقتناع أولياء الأمور بجدوى تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

أوجه التشابه والاختلاف في أسلوب إدارة التربية الخاصة:

أ- أوجه التشابه:

تتشابه كل من مصر والسويد من حيث المسئوليات العامة لإدارة التربية الخاصة، ففي مصر تتولى الإدارة العامة للتربية الخاصة مسؤولية الإشراف والتخطيط للتعليم في مدارس التربية الخاصة حيث حددت وزارة التربية والتعليم الهدف من الإدارة والذي يتمثل في إعداد التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال مدارس التربية الخاصة وتوفير الرعاية اللازمة لهم، وكذلك تقوم الإدارة العامة للتربية الخاصة بتدريب وإعداد المعلمين بمدارس التربية الخاصة على مستوى الجمهورية وكذلك عمل دورات تدريبية للعاملين بالتربية الخاصة كما تقوم الإدارة العامة للتربية الخاصة بتخطيط وتنظيم برامج التربية الخاصة وتضم ثلاث إدارات متخصصة تتمثل في إدارة التربية البصرية وإدارة التربية السمعية وإدارة التربية الفكرية وتتولى الإشراف على جميع مدارس التربية الخاصة والفصول الملحقة بالمدارس العادية.

وبالنسبة للسويد تتولى إدارة التربية الخاصة تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم وإعدادهم الإعداد المناسب بجانب تنظيم البرامج التعليمية للمديرين وتدريب المعلمين أثناء الخدمة وتدريب جميع القائمين على العملية

التعليمية، فهي تقوم بتخطيط البرامج وتنظيمها وتتولى الإشراف على تعلــيم ذوى الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية المختلفة.

تفسير أوجه التشابه:

يمكن تفسير أوجه التشابه فى ضوء العوامل الثقافية والاجتماعيــة و التي فرضت على كلا البلدين ضرورة الاهتمام بتخــصيص إدارة للتربيــة الخاصة تقوم بالتخطيط والإشراف على البرامج التربوية المخصصة لــذوى الاحتياجات الخاصة ولمواجهة المتطلبات التعليمية للفئات المختلفــة لــذوى الاحتياجات الخاصة، وكذلك متابعة تطوير إعداد المعلمين والمديرين وجميع القائمين على رعاية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

ب- أوجه الاختلاف:

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيــث البنيــة الإداريــة لإدارة التربية الخاصة واختصاصها، فإدارة التربية الخاصة بالسويد تمارس عليها من خلال المجلس القومي للتعليم بالتعاون مع مجلس إتحــاد العمــال القومي، ويعتبر المكتب الفيدرالي بالسويد بمثابة الهيئة التنفيذية لإدارة التربية الخاصة والذي يتألف من ١٠ لجان هدفها تحقيق التقدم فى مجال رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة فى جميع المراحل السنية، وتكون هــذه اللجــان مــن أعضاء يمثلون مختلف أجزاء الإقليم أو المدينة وهم أيضا ممثلون للمكتــب الفدرالي السويدي ويتولى مديرو التربية الخاصة الإشراف على التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس المنفصلة وللمحليات دور في التنفيذ الإشراف الفني في جودة التعليم النمو السريع الذي حدث في الستينات والسبعينات، مما أدى إلى التوصل إلى صيغ محددة في مجال الإشراف والتوجيه

وانعكس ذلك على نجاح الإشراف الفني فأصبح الإشراف الفني فــي مجال التربية الخاصة بالسويد يتبع أسلوبا إداريا واضحا ومنضبطا فيما يتعلق بالمستويين القومي والمحلى حيث أن الإشراف على المستوى القومي يتم من خلال الخبراء القوميين وتستلزم تطبيق ذلك الأساليب الموافقة عليهــا مــن

اللجان المتخصصة، ويكون على المشرف الفني مسئولية القيام بالزيارات المختلفة تحت إشراف المكتب القومي.

وفى مصر تخصص الإدارة العامة للتربية الخاصة بالتفتيش المركزي على معاهد النور ،على أن تتولى مديريات التربية والتعليم التفتيش والتوجيه فى المجالات الأخرى، ومعنى هذا أن معلمي مدارس النور يقومون مركزيا، وأما معلمي مدارس الأمل والتربية الفكرية يقومون محليا فيتولى الإشراف والتوجيه بمدارس الأمل والتربية الفكرية موجهو الأقسام بالمديريات التعليمية رغم قلة إلمامهم الكافي بهذا الميدان.

ولا شك أن عدم التنظيم الإداري انعكس على أداء إدارة التربية الخاصة فإذا كانت إدارة التربية الخاصة تهدف إلى إيجاد بنية إدارية من خلال دعم إداري ملائم للتربية الخاصة وتحقيق التنسيق اللازم مع التعليم العام كضرورة لرفع مستوى التعليم للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فإن هذا الأمر يعتريه كثيرا من الصعوبات في عدم التنظيم الإداري الجيد والنظرة القاصرة للإدارة.

تفسير أوجه الاختلاف:

يمكن تفسير أوجه الاختلاف في ضوء الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والاقتصادية ففى السويد ينظر للإدارة على أنها إدارة تغيير وتطوير مما يحتم بوجود إدارة قوية تعمل على التطوير وتتوقع التغيير وتسبقه وإدارة التربية الخاصة في السويد تعتبر إدارة تغيير وتطوير ولا شك أن هناك عوامل ساعدت إدارة التربية الخاصة فى ذلك فالمستوى الإقتصادى المرتفع للسويد ساعد كثيرا إدارة التربية الخاصة على النجاح في تنفيذ البرامج المختلفة.

وبالنسبة لمصر فإن الظروف السياسية والثقافية أثرت كثيرا في الإدارة حيث تبنت مصر النظام الإشتراكى حقبة من الزمن ثم تحولت إلى النظام الرأسمالي والنظامان يسيران على طرفي نقيض وهذا ما أوجد عدم

استقرار إداري نتج عن التحول السريع في الفكر وانعكس ذلك بالطبع على الواقع العملي للإدارة فالإدارة فى مصر ليست إدارة إصلاح وتطوير بل هي إدارة تتعامل برد الفعل والاستجابة البطيئة للتطور وانعكس ذلك بالطبع على إدارة التربية الخاصة و التي تعانى من عدم التنظيم الجيد وتضارب الاختصاصات.

ثالثا:- أوجه التشابه والاختلاف فى قواعد الالتحاق لذوى الاحتياجات الخاصة:

١- أوجه التشابه والاختلاف فى فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة:

أ- أوجه التشابه:

تتشابه كل من مصر والسويد من حيث الفلسفة التربوية القائمة على توسيع قبول ذوى الاحتياجات الخاصة ففى مصر تقوم الفلسفة التربوية لوزارة التربية والتعليم على توسيع الخدمات التربوية بالمدرسة والفصل الدراسي والعمل على التوسع فى إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة وتحقيق التوافق الإجتماعى والنمو السليم من خلال علاقة المدرسة بالمنزل مع العمل على تحسين عدد من البرامج التعليمي والتربوية في جميع مدارس التربية الخاصة.

أما فى السويد فإن المبادئ التربوية للتعليم تقوم على ضرورة الالتزام بإلحاق جميع التلاميذ بالتعليم الإجباري والذي يبدأ من سن السادسة حتى سن السادسة عشرة وترتكز الفلسفة التربوية لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في السويد على دراسة العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة فى عملية إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة وكذلك تجهيز كل مدرسة بما يناسبها من احتياجات فى جميع أجزاء الدولة من أجل جودة التعليم جميع أفراد المجتمع

تفسير أوجه التشابه:

يمكن تفسير التشابه بين مصر والسويد في ضوء العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية فكلا الدولتين تبدى اهتمام كبير بالتعليم وتعتبره

مشروعا قوميا بجانب رغبة القيادات السياسية فى جودة التعليم جميع أفـراد المّجتمع بالإضافة إلى وجود ضرورة اجتماعية فى تعليم ذوى الاحتياجـات الخاصة تتمثل في الاستفادة بالقدرات الكامنة لديهم حيث أن إهمـال هـذه الفئات تعليميا ينطوي على مخاطر إنسانية واجتماعية واقتصادية وتجعلهـم بمثابة طاقات معطلة لذلك أكدت الفلسفات التعليمية في كل من مصر والسويد على ضرورة إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بـالتعليم ودراسـة العوامـل المعوقة في تحقيق ذلك

ب- أوجه الاختلاف:

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث الفلـسفة التعليميـة لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة ففى مصر تقوم الفلـسفة التعليميـة علـى الفصل بين الأطفال العاديين و الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصـة وكـذلك الفصل بين فئات المعاقين حيث توجد مدارس لكـل فئـة مـن فئـات ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال مدارس منفصلة فيتم تخصيص مدارس النور للمعاقين بصريا وضعاف البصر بحيث تغطى كل مراحل التعليم مـا قبـل الجامعي ومدارس الأمل للمعاقين سمعيا وضعاف السمع ومـدارس التربيـة الفكرية للمعاقين فكريا وأوجدت هذه الفلسفة نمط معين من المـدارس يقـوم بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر من خلال مدارس منفصلة تقـوم بتطبيق النظام الداخلي والخارجي حسب محا إقامة التلميذ وفى حالة تـوافر الإمكانات يتم تطبيق النظام الداخلي مع جميع التلاميذ ويـتم اللجـوء الـى الفصول الخاصة بالمدارس العادية فى حالة عدم وجود عدد كافي مـن ذوى الاحتياجات الخاصة لإقامة مدرسة خاصـة منفـصلة ففلـسفة قبـول ذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر تنطوي على العديد مـن الجوانـب الـسلبية المؤثرة فى ألحاق ذوى الاحتياجات الخاصـة فهـذا النظـام العزلـى ذوى الاحتياجات الخاصة يقوم على وصمهم بمظاهر العجز والقصور ويتجاهـل جوانب قواتهم وطاقاتهم الإيجابية الكامنة فيهم كما يقوم على إبراز مظـاهر

الاختلاف بينهم وبين العاديين أكثر من إبراز جوانب التشابه.مما يترتب على هذه النظرة من انعكاسات سلبية بين الطفل العادي و ذوى الاحتياجات الخاصة وكذلك تأثيرها السلبي على الأسرة والمحيطين به وهذا ما يتعارض مع فلسفة رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر.

في المقابل فإن الفلسفة التعليمية في السويد تقوم على عدم الفصل بين قبول الأطفال العاديين و ذوى الاحتياجات الخاصة حيث تقوم فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة فى السويد على دمج جميع من هم في سن التعليم في مدرسة واحدة فتتصور الفلسفة التربوية السويدية أن عدم الفصل في قواعد الالتحاق والقبول لكل من ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين من شأنه توفير قدر كبير من الفرص التعليمية لهم وتوفير فرص أكبر لجودة التعليمهم ضمن التعليم لذلك تم توحيد القبول لتحقيق أقصى قدرات جودة التعليمية لجميع أفراد المجتمع ولاسيما ذوى الاحتياجات الخاصة فقامت الدولة بإلحاقهم ضمن المدارس العادية وانعكس ذلك بالطبع على تحقيق جودة التعليم ففلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة في السويد تجنبت عزل ذوى الاحتياجات الخاصة ووضعت جميع التسهيلات لتعليم جميع أفراد المجتمع بما فيهم ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال المدارس العادية وهذه الفلسفة أدت إلى إحداث تغير في المدرسة العادية بالسويد بهدف إتاحة الفرص لتغطية جميع أجزاء السويد من الخدمات التربوية وجودة التعليم جميع التلاميذ سواء العاديين أو ذوى الاحتياجات الخاصة كما تبع ذلك بعض التعديلات التي أدخلت في التنظيم الصفي لتحقيق التوسع فى القبول وإعطاء الفرصة للحكومة وأجهزتها التنفيذية لتقييم إنجازات المدرسة.

تفسير أوجه الاختلاف:

يمكن تفسير أوجه الاختلاف فى ضوء العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية فالمناخ الديمقراطي السائد في السويد وتبنى الدولة لمبدأ الضمان الإجتماعى أوجد بنية أدارية استطاعت استغلال الموارد المتاحة في عملية

التعليم مما أوجد فلسفة تعليمية واضحة استطاعت أن تتعامل مع المتطلبات المختلفة لجميع التلاميذ وانعكس ذلك على وجود فلسفة واضحة للقبول يمكن تنفيذها والوفاء بمتطلباتها المختلفة.

أما في مصر فإن المركزية الشديدة وعدم ديمقراطية القرارات التعليمية وتعاقب القوى السياسية المؤثرة في القرارات المتخذة أوجدت نوع من الخلل الإداري أثمر عن عدم وجود فلسفة تعليمية واضحة بالإضافة إلى عدم وعى الكثيرين بقضايا ذوى الاحتياجات الخاصة لدرجة أ، بعض العاملين بالتربية والتعليم لا يفرقون بين التعليم الخاص والتربية الخاصة كل هذه العوامل ساهمت في وجود ازدواجية في قبول ذوى الاحتياجات الخاصة وانفصالها عن الفلسفة العامة للقبول.

٢ـ أوجه التشابه والاختلاف فى نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة:

أوجه التشابه:

تتشابه مصر والسويد فى نظام ذوى قبول ذوى الاحتياجات الخاصة من حيث تولى المحليات الإشراف والتنفيذ لعملية قبول ذوى الاحتياجات الخاصة ففى مصر تتولى المديريات والإدارة التعليمية الإعلان بكافة الطرق عن مدارس وفصول التربية الخاصة الموجودة في دائرتها وعن نوعيات الإعاقة بها ويكون القبول في مدارس وفصول التربية الخاصة بأنواعها المختلفة ويمكن التجاوز عن سن القبول المحددة فى حالات خاصة فيجوز للمديريات التعليمية تتجاوز عن سنتين بحد أقصى وفى السويد تم تنظيم المدارس الإلزامية بهدف إلحاق جميع التلاميذ داخل نظام مدارس القطاع العام أو أن يتلقوا تعليمهم فى مدارس مستقلة مماثلة فحددت المجالس البلدية سن القبول بالمدرسة مع إمكانية التجاوز عن سن القبول بالمدرسة سنة واحدة في حالات خاصة.

- **تفسير أوجه التشابه:**

يمكن تفسير أوجه التشابه فى نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء العوامل السياسية والاجتماعية فنظرا لرغبة القيادات السياسية في

كلا البلدين في توفير تعليم مناسب لذوى الاحتياجات الخاصة من خلال التوسع في إلحاقهم بالتعليم بالإضافة إلى طبيعة الإعاقة والظروف الاجتماعية المحيطة ذوى الاحتياجات الخاصة فإن هناك تيسيرات غير عادية فى عملية القبول تتمثل في التجاوز عن السن المقررة وإلزام بعض الهيئات التعليمية المعنية بذلك إلى جانب تحديد جهات إدارية لتنظيم عملية القبول ومتابعته.

ب- أوجه الاختلاف:

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة، ففي مصر هناك إجراءات تنفيذية كثيرة للقبول تتمثل في تقدم ولى الأمر بطلب التحاق ثم تحول التلميذ إلى وحدة الصحة المدرسية لإجراء الفحوصات و الاختبارات المختلفة ثم كتابة تقرير عن الحالة يتم عرضه على اللجنة الفنية المتخصصة ثم يقوم المعلمون بقياس القدرات التحصيلية للتلاميذ إلى أن يتم تشكيل لجنة لدراسة كل حالة ويتم القبول في حدود الأماكن الخالية.

فيتم قبول التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة من أصحاب الإعاقة الفردية بمدارس التربية الخاصة حيث توضع المقاييس الخاصة بكل فئة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة فبالنسبة للمعاقين سمعيا يتم قبول التلاميذ ممن يتراوح عتبة سمعهم بين ٧٠،١٢٠ ديسيبل في أقوى الأذنين ويتم تصنيفهم كأطفال صم وكذلك من يتراوح عتبة سمعهم بين ٢٥،٤٥ ديسبل حيث يتم تصنيفهم كضعاف سمع.

وبالنسبة للمعاقين بصريا فيتم إلحاقهم بالصف الأول الإبتدائى بمدارس النور لمن بلغ سن السادسة إلى الثامنة كما يتم قبول ضعاف البصر ممن لا يمكنهم أن يستمروا في المدارس العادية فيتم إلحاقهم بمدارس النور أو فصول ملحقة للمحافظة على البصر وكذلك التلاميذ المحتمل زيادة ضعف أبصارهم إذا استمروا في المدارس العادية وذلك بقرار من الطبيب المختص ويتم قبولهم في فصول النور متى كانوا مستوفين لشروط السن المقررة

للصفوف الدراسية بالحلقة الابتدائية من التعليم الاساسى ولا يقبل فى مدارس النور من يزيد قوة أبصاره عن ٦/٢٤ ولا تقل عن ٦/٦٠ بالعينين أو بالعين الأقوى بعد العلاج أو التصحيح بالنظارة وبالنسبة للإعاقة العقلية فيتم قبول من يبلغ درجة ذكاؤه ٧٠:٥٠ والقبول في جميع المدارس التابعة للتربية الخاصة مرهون بوجود مدارس وفصول خاصة وهذا ما يحد من عملية جودة التعليمهم ولا شك في أن تكلفة إنشاء مدرسة خاصة يتكلف ما يقرب من مليون جنيه من اجل تحقيق جودة التعليم لمائة تلميذ أو مائة وخمسين على الأكثر وهذا المبلغ يتضمن التشييد فقط مما يتطلب ما يقرب من عشرين مليار جنيه لتحقيق جودة التعليم لثلاثة ملايين تلميذ من ذوى الاحتياجات الخاصة

بينما وضعت السويد إستراتيجية تعليمية قامت على التوسع في إلحاق مواطنيها بشكل عام سواء الأفراد العاديين أو ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم أدت إلى وجود انسيابية وسهولة في الإجراءات التنفيذية فى القبول فيلتحق التلاميذ السويديون من ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية مع إمدادهم بمساعدات خاصة بهم فجميع الأطفال مقيدون وملزمون بتلقي التعليم داخل نظام مدارس الدولة أو مدارس مستقلة مماثلة لمدارس الدولة ويتم توفير تعليم ما قبل المدرسة من دور الحضانة بهدف تأهيلهم في سن مبكرة اى ما قبل السابعة وهو سن الالتحاق للعاديين وتقوم المجالس المحلية بإلحاق جميع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ضمن المدارس العادية في السويد.

ويلاحظ عدم وجود تصنيفات عند القبول حيث يتم قبول جميع من بلغوا سن التعليم ولكن هناك نوعا من التنظيم قبل الالتحاق بمراحل التعليم الاساسى حيث تكلف الحكومة المعلمين بالقيام بزيارات منزلية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فيتم قبول ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس الإلزامية العامة بمجرد دراسة حالتهم وأدى ذلك الى زيادة فى نسبة القبول نتيجة

لسهولة الإجراءات التنفيذية كما لا تتكبد السويد أنشاء مدارس منفصلة كثيرة نتيجة سياسة الدمج مما يتيح الفرصة لتوجيه الأنفاق التعليمي لتحسين قدرات التلاميذ.

تفسير أوجه الاختلاف:..

يمكن تفسير أوجه الاختلاف في ضوء الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية فالسويد تمتعت باستقرار سياسي كبير أسهم في وجود تنظيم رائع للعملية التعليمية مدعوما بتنظيم أداري متميز مما أدى إلى سهولة إلحاق جميع من هم بحاجة إلى التعليم كما ساهم الاقتصاد السويدي القوى فى توفير المتطلبات التعليمية اللازمة لعملية إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة أما مصر فإن كثرة اللوائح والإجراءات الناتجة عن التخبط الإداري وتداخل الاختصاصات قد ساهم في تعقيد عملية إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بجانب التركيز على إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس منفصلة مما أدى إلى رهن عملية الإلحاق بوجود أماكن خالية فى تلك المدارس كما ساهم الاقتصاد المصري الغير مستقر في عدم الوفاء بالمتطلبات التعليمية اللازمة لعملية إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة كما أن هناك عوامل اجتماعية وثقافية تتعلق بالنظرة إلى ذوى الاحتياجات الخاصة أثرت في عملية إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر أو تسريبهم من مدارس التربية الخاصة.

رابعاً :. أوجه التشابه والاختلاف فى الأنماط التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة وأثرها على جودة التعليم. . .

أ- أوجه التشابه والاختلاف بالنسبة للمدارس المنفصلة مدارس التربية الخاصة

أوجه التشابه:.. .

تتشابه كل من مصر و السويد من حيث وجود مدارس منفصلة ففي مصر تعتبر المدارس المنفصلة هي الوسيلة الرئيسية لنشر الرعاية التربوية والتعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة عن طريق تحقيق ما يعرف بالتأهيل

المجتمعي والذي يهدف إلى الارتقاء بالشخص المعاق إلى أفضل مستوى ممكن.

أما السويد فإن المدارس المنفصلة تعمل ضمن شبكة واسعة من الخدمات الإنسانية و التربوية لذوى الاحتياجات الخاصة ووفقا لفلسفة التعليم بالسويد حيث تتولى الدولة مسؤولية تعليم وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة وفقا لخطط تربوية منظمة.

تفسير أوجه التشابه:

يمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية فمنظور المجتمع لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر والسياسة التعليمية في هذا الشأن جعلت للمدارس المنفصلة أهمية كبيرة في عملية التأهيل المجتمعي أما السويد فإن المدارس المنفصلة تعتبر وسيلة فعالة لعملية تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة إذا ما تعذر إلحاقهم بالمدارس العادية العامة.

ب - أوجه الاختلاف:

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث تعليم التلاميذ المعاقين في المدارس المنفصلة (مدارس التربية الخاصة) ودورها في جودة التعليم، ففي مصر يعتبر تعليم التلاميذ وفق هذا الأسلوب هو النظام التعليمي السائد، بحيث يتم تصنيف التلاميذ بناء علي بعض الاختبارات والفحوص، فالمعاقين سمعيا يتم إدراجهم في مدارس الأمل إذا بلغت درجة فقدان السمع الرجة التي يحدده المنظور المصري للإعاقة، وبالمثل التلاميذ المعاقين بصريا، فيتم تحويلهم لمدارس النور حسب ما تحدده درجة فقدان البصر، وكذلك المعاقين عقليا يتم إلحاقهم حسب نسبة الذكاء بمدارس التربية الفكرية مع شرط وجود إعاقة واحدة فقط، وبناء عليه يتم تقديم برامج تعليمية حسب طبيعة كل إعاقة ووفق للرؤية المصرية التربوية في برامج التربية الخاصة، فيتلقي المعاقين سمعيا تعليم يوازي التعليم الفني، بينما يتعلم المعاقين عقليا لمستوي الصف الرابع الابتدائي وإن كانت مدة الدراسة في تلك المرحلة ست

سنوات بخلاف القيام بعمل فترة تهيئة لمدة عامين ثم يلتحق المعاقين عقليا بالمرحلة المهنية، بينما يتعلم المعاقين بصريا في مدارس الأمل تعليم يعادل التعليم الثانوي سواء العام أو الفني، ويمكن أن يلتحق بعض المعاقين بصريا بالتعليم العالي والجامعات، وتعتبر مدارس التربية الخاصة المنفصلة هو الأسلوب الرئيسي في تعليم المعاقين، وهي مدارس ذات متطلبات خاصة من حيث كثافة الفصول والتنظيم المدرسي وطرق التدريس، ولكن تواجه تلك المؤسسات مشكلة كبيرة في عملية تحقيق جودة التعليم للأعداد المتزايدة في مصر من ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالرغم من التوسع الكبير في تلك المدارس إلا أن هذه التوسعات لم تستطع أن تلبي الاحتياجات التعليمية المتزايدة لذوي الاحتياجات الخاصة، بجانب التوزيع غير العادل لتلك المدارس ونقص المباني والتجهيزات والوسائل وغيرها من التجهيزات والوسائل مما جعل نسبة جودة التعليم في مصر متدنية إلي حد كبير.

وبالنسبة للسويد هناك أكثر من نموذج لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، لذلك فإن المدارس المنفصلة يتم اللجوء إليها في حالات خاصة جدا مثل وجود بعض حالات ذوي الاحتياجات الخاصة الشديدة والتي تمنعهم إعاقتهم سواء كانت سمعية أو بصرية أو سمعية أو عقلية من الاستمرار في الدراسة في المدارس العادية فيتم توفير مدارس خاصة لهم تتناسب مع إعاقتهم، وهي مدارس ذات إيديولوجية خاصة ارتبطت غالبا برعاية ذوي الإعاقات الشديدة جدا، والواقع أن هناك تقلص كبير في دور المدارس المنفصلة في السويد لدرجة أن عددها لا يزيد عن ثماني مدارس، ولكن هذه المدارس تقوم بدور مهم جدا في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة للالتحاق بالمدارس العادية في السويد، فمدارس التربية الخاصة ينطبق عليها ما ينطبق علي المدارس الاخري من حيث الأهداف والمناهج والمحافظة علي الأهداف التعليمية، وبالرغم من الدور المكمل من خلال مدارس التربية الخاصة إلا

أنها تسير وفق خطة منقاة منظمة ومتعددة الجوانب ساهمت كثيرا في تحقيق جودة التعليم العديد من ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد.

تفسير أوجه الاختلاف :

يمكن تفسير أوجه التشابه في ضـــوء بعـــض العوامـــل الـــسياسية والاجتماعية والاقتصادية والتي أثرت في الـسياسات المتبعـة لتعلـيم ذوى الاحتياجات الخاصة فبالنسبة للسويد تقوم الفلـسفة التعليميـة لتعلـيم ذوى الاحتياجات الخاصة علي دمجهم وإلحاقهم بالمدارس العادية العامة، وانعكس ذلك بالطبع علي الأهداف الخاصة للمدارس المنفصلة وجعلها مكملة بـشكل ساهم في تقلصها، أما في مـــصر فالـسياسة التعليميـة فـي تأهيـل ذوى الاحتياجات الخاصة تعتمد علي تقديم الرعاية التربويـة مـن خـلال تلـك المدارس، وبالتالي فإن المدارس المنفصلة تقوم بدور كبير جدا فـي عمليـة تعليم وتأهيل يمكن تفسير أوجه التشابه فـي ضـوء الظـروف الـسياسية والاجتماعية والاقتصادية فمنظور المجتمع لذوى الاحتياجات الخاصـة فـي مصر والسياسة التعليمية في هذا الشأن جعلت للمدارس المنفـصلة أهميـة كبيرة في عملية تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة بل إن عملية القبول تظـل دائما مرهونة بوجود أماكن في تلك المدارس، وساهمت الظروف الاقتصادية في عدم التوسع في إنشاء مزيد من المؤسسات المنفصلة بشكل سـاهم فـي تحقيق عملية جودة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة.

٢ـ أوجه التشابه والاختلاف بالنسبة للفصول المنفصلة الملحقة:

أـ أوجه التشابه:..

تتشابه كل من مصر والسويد من حيث التوسع في الفصول الخاصة، ففي مصر يتم تقديم هذه الفصول بدلا من المدارس المنفصلة بهدف تحقيـق جودة التعليم، وتقديم هذه الفصول لنفس المقررات والمناهج التي تقـدم فـي مدارس التربية الخاصة المنفصلة، وتسير علي نفس الأسلوب، وفي السنوات الأخيرة تزايدت هذه الفصول بشكل كبير من أجل جودة التعليم للتلاميذ ذوي

الاحتياجات الخاصة خصوصا في المناطق التي يتعذر فيها إنشاء مدارس خاصة.

وبالنسبة للسويد فتقدم من خلال هذه الفصول العديد من المواد التعليمية المساهمة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، وساعدت هذه الفصول السويد كثيرا في استيعاب العديد من حالات ذوي الاحتياجات الخاصة وبخاصة أصحاب الإعاقة العقلية وبالنسبة للسويد هناك أكثر من نموذج لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، بجانب تهيئتها للعديد من المواقف التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة من أجل تحقيق أفضل مستوي تعليمي ممكن للملحقين بجانب أنه يعتبر أسلوب بديل إذا ما فشل تطبيق الدمج.

تفسير أوجه التشابه :

يمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء التوجهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية لكلا البلدين والتي تتمثل في رغبة القيادة السياسية في تقديم خدمات تعليمية مميزة لذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء الظروف المتاحة، والعمل علي استغلال جميع الطاقات البشرية وتحويلها كقوي منتجة في المجتمع، فالسويد تركز السياسة التعليمية علي استغلال أقصي قدرات ذوى الاحتياجات الخاصة بهدف إعدادهم للمشاركة في المجتمع، أما مصر فإن الفصول الخاصة تقوم بدور حيوي في تحقيق جودة التعليم علي الصعيدين الكمي والكيفي.

ب- أوجه الاختلاف :

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث تعليم التلاميذ المعاقين في الفصول المنفصلة ودورها في جودة التعليم، ففي مصر يعتبر تعليم التلاميذ وفق هذا الأسلوب بمثابة توفير مدرسة مصغرة، حيث يلجأ لهذا الأسلوب كبديل للمدرسة الخاصة المنفصلة، لذلك تتركز هذه الفصول في القري والنجوع والمناطق النائية، ودون حدوث تعليم تفاعلي بين التلاميذ المعاقين وأقرانهم العاديين، ويوجد فصل تام بينهم بشكل يفقد هذه الفصول العديد من أهدافها التربوية حسب المنظور العالمي لإنشائها.

وبالنسبة للسويد فان إستراتيجية إنشاء الفصول الخاصة اختلفت كثيرا عن إستراتيجية إنشائها في مصر، فقد تم إنشائها كفصول تقوية ثم توسعت خدماتها لتقدم لجميع الطلاب أصحاب المشكلات التعليمية وأصحاب الإعاقات المختلفة بغرض تقديم رعاية إضافية خلاف ما تقدمه البرامج العادية، لذلك فهذه الفصول تقدم خدماتها لكل من يحتاج إلي دعم إضافي بشكل انعكس علي أسلوب تقديم الدروس والتي قسمت إلي مجموعات صغيرة ثم استبدلت هذه الفصول بمجموعات تدريسية صغيرة معتمدة علي التدريس الاكلينكي أو العلاجي، وقامت الحكومة السويدية بتوفير المتطلبات التعليمية اللازمة لهذا النوع التعليمي.

تفسير أوجه الاختلاف:.

يمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء الظروف العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية فبالنسبة للسويد تقوم الفلسفة التعليمية لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة علي العديد من النواحي الفردية في التعليم، وانعكس ذلك علي الأساليب التعليمية، لذلك أنشئت الفصول الخاصة لعم العملية التعليمية وجعل التدريس له جانبين أحدهما تعليمي والآخر اكلينكي.

أما في مصر فان المركزية الشديدة وابتعاد الأساليب التعليمية في تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة عن الأساليب المعاصرة جعل دور هذه الفصل ينصب علي الإلحاق الشكلي دون العمل علي تطويرها وجعلها أداة لتطوير الاستيعاب بما يحقق جودة التعليم والتطوير النوعي لهذا النوع من التعليم.

٣- أوجه التشابه والاختلاف بالنسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة وتأثيرها علي تحقيق جودة التعليم. .

أ- أوجه التشابه :.

تتشابه كل من مصر مع السويد من حيث دمج بعض التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من أصحاب الإعاقات البدنية والجسمية، مع اختلاف تام في الرؤى والفلسفة بل وطبيعة الإجراءات وخطوات الدمج، فالسويد تتبع

إجراءات واحدة في القبول، أما مصر فالدمج بمفهومه الشامل يقتصر علي أصحاب الإعاقات البدنيّة، وان كان هناك خطط مستقبلية تتعلق بتعليم ودمج ذوى الاحتياجات الخاصة إلا أن ذلك لم يتحقق بشكل كامل وربما كانت هناك تجارب فردية بحثية.

تفسير أوجه التشابه :.

يمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء العوامل السياسية والاجتماعية لكلا البلدين والتي تتمثل في رغبة مساحة الديمقراطية والعمل علي إلغاء الحواجز الاجتماعية خصوصا السويد التي ألغت الحواجز والقيود المصطنعة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة بهدف إعدادهم للمشاركة في المجتمع، وكذلك مصر التي حددت القدرات الايجابية للمعاق وإن كانت الإعاقة البدنية والجسمية هي الأكثر وضوحا في هذا الصدد.

ب. أوجه الاختلاف..

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث دمج التلاميذ ودورها في جودة التعليم، ففي مصر يعتبر تعليم التلاميذ وفق هذا الأسلوب لأمر غير واقعي بالرغم من الحاجة الملحة لتطبيق الدمج نتيجة تدني نسبة الاستيعاب وعدم قدرة المدارس المنفصلة علي تحقيق ذلك بالرغم من التوجهات البحثية في هذا الصدد في ظل عدم قدرة المدارس الخاصة المنفصلة علي تحقيق العديد من الأهداف التربوية.

وبالنسبة للسويد فان الدمج يحقق العديد من الأهداف التربوية والاجتماعية بتقديم برامج رعاية إضافية خلاف ما تقدمه البرامج، وقامت الحكومة السويدية بتوفير المتطلبات التعليمية اللازمة لهذا النوع التعليمي من خلال توفير لجان للإشراف علي تطبيقات الدمج وحددت أهداف قومية تعمل علي إعداد الطفل للحياة العادية مع الأخذ في الاعتبار تحقيق المرونة الانسيابية في تعليم المعاقين بشكل جعل السويد في مقدمة دول العالم لتحقيق جودة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة.

تفسير أوجه الاختلاف:

يمكن تفسير أوجه الاختلاف في ضوء الظروف العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية فحياد السويد السياسي وبعدها عن ميادين الحروب ساهم في تحقيق العديد من الأهداف التعليمية بشكل أوجد فائض من الموارد التي ساهمت في تعدد البدائل التربوية، وساهم في تطبيق البرامج المختلفة وتلبية الاحتياجات المادية والبشرية المرتبطة بالتعليم الفردي المصاحب للدمج وجعل التدريس في إطار الدمج ناجح علي الصعيدين التعليمي والاكلينكي.

أما في مصر فان تعاقب الحروب وعدم التواصل في عمليات التطوير وعدم تفاعل المدارس العادية مع متطلبات الدمج بجانب الظروف الاقتصادية في ضعف قدرة المدرسة في استقبال أنماط مختلفة من التلاميذ لضعف الإمكانات والتجهيزات بجانب العوامل الاجتماعية والمتمثلة في ثقافة المجتمع المصري ونظرته للشخص المعاق.

٤- أوجه الاختلاف في تأثير الأنماط التعليمية علي الوفاء بالمباني المدرسية:

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث تأثير الأساليب التربوية المتبعة مع ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتالي الوفاء بالمباني المدرسية، وكذلك في تحقيق جودة التعليم، فبالنسبة للسويد فان سياسة الدمج وما تبعها من عدم الحاجة إلي إنشاء مباني خاصة إضافية، حيث أن الأمر لا يتطلب سوي إحداث بعض التغييرات بالمبني المدرسي العادي لتواكب القدرات المختلفة للتلاميذ الملاحقين بها، مما أدي إلي الاهتمام بطبيعة المباني ومدي قدراته علي الوفاء بمتطلباته والعمل علي جودة التعليم بأنماط مختلفة من التلاميذ وبالتالي توفير كافة الإمكانات لتتناسب مع الجميع مع العمل علي توفير التفاعل الحقيق بين التلاميذ وزيادة الإمكانات الملحقة بالمباني من ورش ومعامل وملاعب وغيرها من الأماكن التعليمية والترفيهية.

وبالنسبة لمصر فإن المدارس الخاصة المنفصلة تختلف عن مدارس التعليم العام، حيث أنها تختلف حسب درجة الإعاقة ونوعها، فمدارس النور

المخصصة للمعاقين بصريا تختلف في تصميمها وتجهيزاتها عن مدارس الأمل المخصصة للمعاقين سمعيا، تختلف كذلك عن مدارس التربية الفكّرية في تصميمها عن مدارس النور والأمل، وعموما فمدارس التربية الخاصة علي هذا النحو تحتاج إلي تكاليف باهظة جدا تجعل من الصعب تشييد المزيد من المدارس بالرغم من اهتمام الدولة بالتوسع في زيادة إعداد مدارس التربية الخاصة، وكذلك الفصول المخصصة لمدارس التربية الخاصة، حيث أن هناك صعوبات كثيرة ترتبط بتشييد المباني لمواجهة الأعداد المتزايدة من ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا ما يصعب تحقيقه عمليا خلاف ما يحدث في مدارس.

تفسير أوجه الاختلاف:.

يمكن تفسير أوجه الاختلاف في تأثر المبني المدرسي بالأساليب التعليمية ضوء الظروف والعوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية فبالنسبة للسويد يحتل الفرد أهمية كبيرة حيث ينظر إليه كقوي بشرية تستطيع الإسهام في المجتمع، وبالتالي فالتواصل بين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في السويد نشأ علي خلفية سياسة التقريب بين أفراد المجتمع وبالتالي بروز أهمية استيعاب المبني المدرسي لأصحاب القدرات المتباينة.

أما في مصر الأساليب التعليمية المتبعة والتي تصنف ذوي الاحتياجات الخاصة وما تبع ذلك من الحاجات المتزايدة لتشييد مدارس للمعاقين بجانب ما ساهمت فيه الظروف الاقتصادية وضعف الإمكانات والتجهيزات في عدم توفير مباني قادرة علي تحقيق جودة إلتعليم كما وكيفا.

الفصل السادس

النتائج والمقترحات

نتائج ومقترحات لتحقيق جودة التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة:

في ضوء الدراسة التحليلية المقارنة يمكن أن تبرز العديد من المحاور والمقترحات التي تصنف حسب المحاور الأساسية للدراسة علي النحو التالي:-

أولا: جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة:

بينت الدراسة في الفصول السابقة أن تكافؤ الفرص التعليمية ينطلق من ثوابت تربوية واجتماعية أصيلة ، إلا أن ذلك لابد وأن يترجم إلي واقع عملي ملموس من خلال تقديم فرص تعليمية للالتحاق بالمؤسسات التربوية الراعية لذوي الاحتياجات الخاصة علي مختلف توجهاتها وأساليبها.

كما أتضح أهمية الدعم الفكري والثقافي لعملية رعاية المعاقين من خلال التربية الشاملة لهم بدل من الاقتصار علي بعض المعينات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة أو الاقتصار علي أسلوب واحد يقوم علي رعايتهم بعيد عن المناخ الطبيعي وبالتالي الحرمان من المشاركة الايجابية في المجتمع .

تمثل ازدوجية القبول بين العاديين و ذوي الاحتياجات الخاصة مشكلة كبيرة نظرات لعدم توحيد نظام القبول مما يؤثر في الفرص المتاحة وبالتالي تحقيق المساواة والإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

ومن ثم هناك بعض الآليات التي يمكن من خلالها تحقيق بعض المرتكزات لتجقيق تكافؤ الفرص التعليمية بحيث تتلاءم الجوانب التنفيذية مع الواقع ويتم ذلك من خلال خطط تربوية قصيرة وأخري طويلة المدى ، وأن يتم العمل خلال المؤسسات التعليمية المختلفة بشكل يتيح أقصي استفادة

تعليمية ممكنة ولا يقتصر الأمر علي مدارس التربية الخاصـــة أو الفــصول الملحقة بل يجب أن يمتد ليشمل المدارس العادية والتي توفر فرص تعليميــة لذوي الاحتياجات الخاصة .

ولتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية يمكن تفعيل بعض الإجراءات الرامية لدعم فــرص المــشاركة الاجتماعيــة الايجابية عن طريق توفير المناخ الطبيعي للتعلم ، والعمــل علــي تفعيــل التواصل الاجتماعي بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والعــاديين مــن خلال المؤسسات التعليمية مع توحيد إجراءات القبول بــين العــاديين وذوي الاحتياجات الخاصة والعمل علي إلغاء الازدواجية المرتبطة بعدم توحيد نظام القبول والتي تشكل أحد جوانب اللاتكافؤ في توفير الفرص التعليميــة بــين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً :تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة:

١ـ التشريعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

التشريعات التي تصدر من جهة واحدة لا تشترك مع المؤســسات التي تتولي رعاية المعاقين غالبا ما تكون بعيدة عن المشكلات الحقيقة لذوي الاحتياجات الخاصة، وبذلك ينبغي إبراز أهمية جماعية القرار وإشراك العديد من الجهات المعنية سواء العاملين في التربية الخاصة أو الباحثين أو أســر ذوي الاحتياجات الخاصة.

هناك بعض الايجابيات المرتبطة بالتشريعات الخاصة بالمعاقين مثل الالتزام بسن القبول والتي هدفت لتيسير عملية جودة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة ، إلا أن هذا الاستثناء ينطوي علي رؤية تصنيفية تعمل علي تعطيل قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة لفترات زمنية تمثل عام دراسي أو أكثر.

ويضاف إلي سلبيات التشريعات الخاصة بإلحاق المعاقين في مدارس التربية الخاصة وجود العديد من الشروط التي تعوق إلحاق بعــض الفئــات الخاصة بأن تكون قدراته أعلي من المطلوب مثل أن حدة أبــصار شــخص

أقوي من المنصوص عليها في مدارس النور وبالتالي يحرم من التعليم في هذه المدارس كما انه في حال التحاقه في مدارّس عادية فانه سيحرم من التجهيزات المرتبطة بحالته، وقد يفشل نتيجة عدم القدرة علي التأقلم في المدارس العادية ، هذا بالإضافة لصعوبة تحقيق بعض التشريعات عمليا إما لعدم واقعيتها أو لوجود معوقات اقتصادية واجتماعية .

وبالتالي يتعين علي التشريعات المرتبطة بذوي الاحتياجات الخاصة أن تقوم علي إلغاء التصنيفات التي من شأنها التقليل أو التأخير في فرص لالتحاق بالتعليم وتعطيل قدراتهم التعليمية، كما يجب أن تكون هناك مرونة في التشريعات المرتبطة بشروط القبول بحيث تضمن بدائل كثيرة مثل إلحاق المعاقين في فصول ملحقة أو مدارس عادية مع توفير غرف للمصادر، بالإضافة للأخذ في الاعتبار الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية بشكل يعمل علي فاعليتها .

١- جوانب الرعاية المدرسية:

الرعاية الاجتماعية:

تتركز الرعاية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في الطرق التقليدية والتي تتبعها أغلب البلدان العربية في إمداد مدارس التربية الخاصة الاجتماعيين بدون تنظيم برامج مكملة للبرامج التربوية ، وغالبا ما يكون عمل الاخصائين للظروف الطارئة فقط ، وقد يفتقد بعضهم لآليات التواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة أو لعمليات التحليل والتقييم الموضوعي لسلوكياتهم وخصائصهم، كما ان عملهم بالمدارس الداخلية عمل روتيني بالرغم من أن الأقسام الداخلية مخصصة لأصحاب الظروف القاسية .

وبالتالي من المفترض وضع ملف خاص بكل تلميذ يتضمن مدي التطور النفسي والاجتماعي من خلال عمل الأخصائيين من خلال خطط منظمة ووفقا لتنظيم محكم للبرامج الاجتماعية لتسير مع البرامج التربوية وتكون خاضعة للقياس والتقويم ومتابعة كل حالة علي حدة ، مع وضع

أهداف عامة وخاصة خاضعة للقياس والتقويم ، كما ينبغي انتقاء العناصر الجيدة القادرة علي التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل علي صقلها وإكسابها المهارات اللازمة لتحقيق التواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

الرعاية الصحية:

تتركز برامج الرعاية الصحية لذوي الاحتياجات الخاصة علي برامج التأمين الصحي وهو مشروع عام يتضمن العديد من الخدمات الطبية إلا أن هناك الخدمات المرتبطة بذوي الاحتياجات الخاصة والتي تختلف عن الخدمات الصحية التقليدية ، كما إن العيادات الطبية في العديد من المدارس وان امتلكت بعض المعينات إلا أنها غير مفعلة بالشكل الكافي.

وبالتالي تتعاظم الحاجة إلي إدخال بعض التخصصات الطبية الضرورية لذوي الاحتياجات الخاصة والتي يجب أن تتضمن إصلاح عيوب إصلاح النطق والكلام وعلاج اضطرابات التواصل، ومن ثم تزويد العيادات المدرسية بجميع المستلزمات الطبية اللازمة ، بجانب أهمية توفير مراكز للإرشاد النفسي بالمدارس المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة .

الرعاية التعليمية:

برامج الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة في أغلب البلدان العربية يتم وضعها من قبل الوزارة ، وتقوم مدارس التربية الخاصة تنفيذ البرامج دون تعديل ، وهنا لابد أن نشير إلي الفارق بين الخدمات التعليمية والمقررات الدراسية لكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ، وبالتالي ينبغي إشراك المدارس في إعداد البرامج وإعطاء بعض الصلاحيات للمدارس بإدخال تعديلات تحقق صالح العملية التعليمية .

ومن ثم تبدو الحاجات المتزايدة لإشراك المعلمين في إعداد البرامج ، وإعطاء بعض الصلاحيات للمدارس بإدخال تعديلات تحقق صالح العملية التعليمية ، وعليه تتزايد أهمية إحداث تقارب في الخدمات التربوية والمقررات بين جميع التلاميذ بصفة عامة والتلاميذ ذوي الاحتياجات

الخاصة بصفة خاصة مع العمل لإعداد بعض الفئات لتواصل السلم التعليمي مثل فئات المعاقين سمعيا.

٢- أسلوب إدارة التربية الخاصة .

تحتاج التربية الخاصة الي تحديد العديد من المهام بين مديريات التربية والتعليم وبين إدارات التربية الخاصة ، مع تنظيم عمل الموجهين المتخصصين وإعدادهم من مختلف الجوانب للتعامل مع الخصائص النفسية والاجتماعية والتربوية للشخص المعاق ، وبالتالي وجود بنية تنظم العمل داخل هذه المدارس من القمة إلي القاع بحيث يمكنها متابعة ما يختص بذوي الاحتياجات الخاصة والتنسيق بين التلاميذ الملحقين في فصول خاصة بالمدارس العادية وتوفير غرف للمصادر لزيادة التوجهات نحو التربية الحديثة القائمة علي الدمج والتطبيع .

ومن ثم فالعمل الإداري في مجال التربية الخاصة يحتاج للتخطيط والإشراف الجيد من قبل مديريات التربية والتعليم مع التنسيق مع الإدارة العامة بجانب إيجاد بنية إدارية من خلال كوادر فنية من العاملين في مجال التربية الخاصة والعمل علي تنظيم دورات تدريبية للموجهين والمديرين ترتبط بالمفاهيم الحديثة للرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ، مع التواصل بين المدارس المعنية بالمعاقين معه المؤسسات الاجتماعية الأخرى والتخطيط الإداري للجمع بين البرامج التي تربط العاديين بالمعاقين.

ثالثا: قواعد الالتحاق لذوى الاحتياجات الخاصة: .

١- فلسفه قبول ذوى الاحتياجات الخاصة: .

تقوم فلسفة القبول لذوي الاحتياجات الخاصة علي الفصل بين فئات ذوى الاحتياجات الخاصة من جهة وفصلهم عن العاديين من جهة أخري بشكل يجعل المبادئ الأساسية لفلسفة القبول والتي تؤكد علي توسيع الخدمات التربوية غير قابلة للتنفيذ في ضوء الاعتماد علي مدارس التربية الخاصة ، تعتبر فلسفه قبول ذوى الاحتياجات الخاصة ذات طابع سلبي مثل عدم تقبل

المجتمع لهم وتنمية الاتجاهات السلبية نحوهم وبالتالي عدم تهيئتهم للحياة الطبيعية بجانب ما تنطوي عليه هذه الفلسفة من متطلبات مادية كثيرة .

وبالتالي فإن فلسفه قبول ذوى الاحتياجات الخاصة تتبنى أنماط تعليمية مختلفة تحقق التالف بين ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين ، مع التأكيد علي أهمية توسيع الخدمات التربوية بشكل إيجابي لتساعد ذوى الاحتياجات الخاصة والعمل علي استغلال إمكانات المدارس العادية لمساعدة المعاقين علي التهيئة للحياة الطبيعية مع مراعاة البعد الاجتماعي والتغلب علي الآثار السلبية للعزل .

٢ـ نظام قبول الاحتياجات الخاصة:

يقوم نظام القبول لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الإعلان عن وجود أماكن خالية بمدارس التربية الخاصة وليس الالتحاق الإجباري بين فئات ذوى الاحتياجات الخاصة ، كما ينطوي نظام القبول علي عدة إجراءات معقدة ويقوم علي أسس تصنيفية يركز الخدمات التربوية علي أماكن معينة بشكل يقلل من تواجد هذه الخدمات في أماكن أخري ، كما أن نظام القبول لم يجد خلولا واقعية لتقريب الشخص المعاق من الحياة العادية.

وبالتالي تبرز أهمية الالتحاق الإجباري دون انتظار لوجود أماكن في مدارس التربية الخاصة ، وتيسير قبول ذوي الاحتياجات الخاصة وعدم الاعتماد عل مدارس التربية الخاصة لتحقيق جودة التعليم ، مع توفير الخدمات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في أماكن إقامتهم وبالتالي توحيد إجراءات القبول بحيث تتم إجراءات القيد وفقا لما يتم مع العاديين مع توفير المتطلبات الخاصة لتعليمهم، كما تبرز أهمية تنظيم عمل المدارس الداخلية بحيث يكون هناك أنشطة رسمية مشتركة بين تقوم فئات ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين .

رابعاً: نتائج متعلقة بتأثير الأنماط التعليمية المتبعة مع ذوى الاحتياجات الخاصة في تحقيق جودة التعليم .

١ـ المدارس المنفصلة (مدراس التربية الخاصة):.

مع ما أبرزته هذه الدراسة من نتائج ارتبطت بالمتطلبات التعليمية الخاصة بهذا النوع من التعليم من حيث كثافة الفصول والتنظيم المدرسي وتنوع طرق التدريس ، وفي ظل عدم قدرة المدارس علي استيعاب الأعداد المتزيدة من ذوي الاحتياجات الخاصة وتمركزها في عواصم المحافظات وبعض المدن الكبرى ، بينما تفتقر العديد من المناطق الريفية والنائية لخدمات التربية الخاصة بجانب تفتقر للعديد من المباني والتجهيزات المدرسية اللازمة .

وبالتالي يمكن تنظيم مدارس التربية الخاصة لتتناسب مع هذا النوع من التعليم ، بجانب التنظيم الصفي من حيث عدد التلاميذ في الفصل وتنوع طرق التدريس والتنوع في الأساليب التعليمية وعدم الاعتماد علي مدارس التربية الخاصة في عملية فقط في تحقيق جودة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة بجانب التوزيع المتكامل لتغطية التربية الخاصة لجميع أفراد المجتمع مع مراعاة الجوانب التصميمية لإنجاحها .

٢ـ الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية. .

إذا كانت الفصول الخاصة في البلدان العربية لا تختلف في فلسفتها وأهدافها عن مدارس التربية الخاصة فإنها لم تأت كنتيجة لفلسفة تربوية تقوم علي تنوع الأساليب التعليمية بل جاءت نتيجة لتعذر إنشاء مدارس التربية الخاصة ، فالفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية جزء منها في المبني وليس في الأنشطة والجوانب التعليمية .

وبالتالي ينبغي أن تكون فلسفة الفصول الخاصة تحقيق العديد من الجوانب التي يصعب تحقيقها في المدارس المنفصلة الخاصة بحيث تسير وفق لمنظومة تعليمية تتضمن العديد من الأساليب التعليمية والعمل علي

التنوع في أساليب الاستيعاب ، بحيث يزيد التفاعل بين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الحصص والأنشطة المشتركة وفق لخطط تقريب الشخص المعاق للحياة العادية والتركيز علي جوانب القوة في شخصية المعاق واستغلالها في العملية التعليمية بحيث تحقق الفصول الخاصة الملحقة جانبين أحدهما يتعلق بجودة التعليم علي نحو عملي وبأقل التكاليف والثاني تقريب الحياة الطبيعية للشخص المعاق .

٣- دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمصر:

لا توجد إستراتيجية خاصة بالدمج تقوم علي فلسفة واضحة ، بل لا يوجد خطط علي الصعيد الرسمي ، وبالتالي فهي غير واضحة لدي كثير من المعنيين بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ونتج عن ذلك قصور في تفهم فكرة الدمج فالكثير من أطراف العملية التعليمية لا يعرف الكثير عن الدمج وأهدافه ومتطلباته ، كما لا يوجد خطط مستقبلية تعمل علي تحقيق أهداف ومتطلبات الدمج.

وبالتالي ينبغي التخطيط للدمج علي أسس علمية من خلال خطط دراسية توضح الأهداف الرئيسية للدمج ، بجانب تأهيل المعلمين والتربويين والمعنيين بالتعليم بصفة عامة وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة، بجانب أهمية تهيئة المناخ التعليمي لفهم وتقبل الدمج وتهيئة المناخ الاجتماعي اللازم لتقبل العاديين لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الوسائل التعليمية المختلفة ، وبالتالي التخطيط مركزيا ومحليا فيما يتعلق بدراسة المؤسسات التعليمية القادرة علي تنفذ الدمج.

٤- تأثير الأنماط التعليمة المتبعة فى مصر على توفير المباني المدرسية:

افتقاد العديد من المدارس سواء العادية أو مدارس التربية الخاصة وافتقاده للحد الأدنى من المتطلبات التعليمية الأساسية والتي لابد من توافرها مهما اختلفت أنماط التعليم ، خصوصا وأن الأساليب المتبعة والقائمة علي عزل ذوي الاحتياجات الخاصة جعلت من مدارس التربية الخاصة تختلف في

تصميمها عن المدارس العادية بل تختلف حسب نوع الإعاقـة ودرجاتهـا ، وتمثل هذه الأساليب مشكلة في تشييد المزيد من المباني وبالتالي عدم قدرتها علي استيعاب الأعداد المتزايدة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبالتالي تتزايد الحاجة إلي الاهتمام بجميع المباني وتوفير المتطلبات الأساسية لعملية التعلم مهما كانت الأنماط المتبعة ، بجانب أهمية التنوع فـي الأنماط التعليمية علي أن يتم التعديل في الفصل الدراسي مع العمـل علـي إمداد المدارس بغرف للمصادر ، بجانب تعديل الالتحاق ل ذوي الاحتياجات الخاصة ، بحيث يتضمن إلحاقهم في المدارس العادية والفصول الملحقة وعدم الاقتصار علي النمط التعليمي السائد بمدارس التربية الخاصة والذي ينطوي علي تكلفة عالية ، مع إحداث انسيابية في عملية تقديم الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال المباني المتاحة.

المراجع

مراجع الفصل الأول

(١) محمد توفيق سلام : دواعي تعليم حقوق الإنسان بمراحل التعليم قبل الجامعي، **مجلة التربية والتعليم** ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، المجلد السادس ، العدد العاشر ، سبتمبر١٩٩٧، ص١٨.

(٢) محمد الغزالي : **حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة** ، دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ١٩٩٣، ص٩.

(٣) بلقاسم محمد الغالي : الإعاقة من منظور الإسلام، **مجلة منار الإسلام**، العدد(٣٣٤)، السنة(٢٩)، أبو ظبي، أكتوبر ٢٠٠٣، ص٥٨.

(٤) القرآن الكريم : سورة الحجرات ، الآية ١٣.

(٥) محمد الغزالي : **حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة** ، مرجع سابق ، ص٢٨.

(٦) القرآن الكريم : سورة البقرة ، الآية ٣٠.

(٧) القرآن الكريم : سورة الإسراء ، الآية ٧٠.

(٨) محمد الغزالي : **حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة** ، مرجع سابق ، ص٢٦١.

(٩) حمدي حسن عبد الحميد : مدي تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي المصري ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق، ١٩٨٢، ص١.

(١٠) القرآن الكريم : سورة عبس ، الآية (١).

(١١) محمد سيد طنطاوي: **التفسير الوسيط للقران الكريم** ، دار المعارف ، المجلد الخامس عشر،١٩٩٩،ص٢٧٢.

(١٢) المرجع السابق ،ص٢٨٤.

(١٣) محمد عبد القادر : **الكبائر** ، دار النصر للطباعة الإسلامية، ط١، القاهرة ، ١٩٩٩،ص٢٧٢.

(١٤) القرآن الكريم : سورة الفتح ، الآية ١٧.

(١٥) محمد سيد طنطاوي: **التفسير الوسيط للقران الكريم** ، دار المعارف ، المجلد الثالث عشر، ١٩٩٣، ص٢٦٨.
(١٦) شمس الدين الذهبي : **سير أعلام النبلاء** ، السيرة الأولي ، الجزء الأول ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ،١٩٩٦، ص٤٠٨.
(١٧) نجم الدين نصر : الفكر التربوي الإسلامي عند أئمة المذاهب الأربعة، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق، ١٩٩٠، ص١٩٣.
(١٨) القرآن الكريم : سورة الحج ، الآية ٤٦.
(١٩) القرآن الكريم : سورة الأعراف ، الآية ١٧٩.
(٢٠) سامي عبد السميع نور الدين : ثقافة المدرسة في ضوء ديمقراطية التعليم ، دراسة في أنثربولوجيا التربية ، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٧م ،ص٧.
(21) Stockard, T and Mayberry: **Effective Education Environments.** Corwin Press, U.S.A, 1990, P.30.
(٢٢) محمد حسنين العجمي إستراتيجية الدمج لتربية المعوقين بجمهورية مصر العربية ضرورة عصرية لماذا كيف ، **المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة المعنون (نحو رعاية نفسية تربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة)** ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٤-٥ابريل ٢٠٠٠، ص٣٠٥.
(٢٣) سعاد بسيوني : التكامل التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ التربية للجميع ، **من بحوث الإرشاد النفسي في عالم متغير المنعقد في جامعة عين شمس في الفترة من ٢٣-٢٥ديسمبر ١٩٩٦**، مركز الإرشاد النفسي ، القاهرة ،١٩٩٦م، ص ٧.
(٢٤) فاروق محمد صادق : برامج التربية الخاصة في مصر تكوّن أولا تكون ، **المؤتمر القومي الأول للطفل المصري (تنشئته ورعايته)**، المجلد الثاني ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ،١٩٨٨، ص١٥.
(25) White, B ; **Designing Special Programmer**, A Hand Book for Teachers of Children with Learning Difficulties , 1986 ,P.20.
(٢٦) محمد إبراهيم عطوة : تكافؤ الفرص التعليمية بين الأطفال المعوقين والأطفال العاديين بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي ، **المؤتمر السنوي الثاني للطفل**

المصري (تنشئته ورعايته) ، مركز دراسات الطفولة ، المجلد الأول ، جامعة عين شمس ، ٢٥-٢٨ مارس ١٩٨٩، ص٣٢٢.

(٢٧) يوسف صلاح الدين قطب : إعداد معلم المدرسة الابتدائية ، عرض لبعض الاتجاهات الحديثة ، **صحيفة التربية** ، السنة الرابعة والثلاثون، العدد الأول ، أكتوبر ١٩٨٢، ص٣.

(28) Kliming , J ; **Philosophical Issues in Education,** Macmillan Limited , London ,1982,P.117.

(٢٩) نادية جمال الدين : التعليم للجميع علي مشارف قرن جديد ، **مجلة التربية والتعليم** ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، العدد(١٤) ، القاهرة ، يناير ١٩٩٩م، ص٢٣.

(٣٠) اميلكار هيريرا وآخرون : **كارثة أم مجتمع جديد ، نموذج للعالم في أمريكا اللاتينية** ، ترجمة نادر فرجاني ، المركز العربي للبحث والنشر، القاهرة ، ١٩٨٣، ص٥٢.

(٣١) يوسف مريحان وعوض شلاش : ورقة عمل الجمعية الكويتية لرعاية المعوقين ، **من بحوث ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي** ، جامعة الخليج العربي ، البحرين ، ٢-٤مارس ١٩٩٨، ص١٠.

(٣٢)علي عبده محمود : التدريب المهني والتشغيل دعامتان أساسيتان من دعائم تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة ، **النشرة الدورية** ، الحياة الطبيعية حق للمعوق ، اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ، ع٥٥، سبتمبر ١٩٩٨، ص٣٢.

(٣٣) محمد فوزي عبد المقصود : بعض مشكلات التعليم بمدارس الأمل وضعاف السمع بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي، **المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري (تنشئته ورعايته)** ، مركز دراسات الطفولة ، المجلد الثاني ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٠-١٢ مارس ١٩٩٠، ص٩٩٩.

(٣٤) محمد عبد الغفار : دراسة استطلاعية لاتجاهات وأراء المدرسين والإداريين في التعليم نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية ،

مجلة البحوث التربوية ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، العدد الخامس عشر ، السنة الثامنة ، يناير ١٩٩٩، ص٢٤٩.

(٣٥) فاروق عبده حسن فليه : التربية في مواجهة المسببات الأساسية لقضية الإعاقة ، **المؤتمر القومي الأول للطفل المصري (تنشئته ورعايته)**، المجلد الأول ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس، القاهرة ، ٢٥-٢٨مارس ١٩٨٩، ص١٥.

(٣٦) عثمان لبيب فراج: إعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال الإعاقة في الوطن العربي للقرن الحادي والعشرين ، **من بحوث ودراسات المؤتمر السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية** ، ١٩٩٨، القاهرة ، ص٥٥.

(٣٧) المرجع السابق ، ص٥٦.

(٣٨) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية : اللائحة الأساسية لبرامج تأهيل المعوقين بالمملكة العربية السعودية ، **النشرة الدورية** ، العدد (٢٢) ، يونيو ١٩٩٠، ص٢٠.

(٣٩) عثمان لبيب فراج: إعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال الإعاقة في الوطن العربي للقرن الحادي والعشرين ، **مرجع سابق**، ص٥٥.

(٤٠) **يرجي مراجعة ما يلي :-**

- The World Bank ; Education Dilemma , **Policy Issues for Developing countries in The 1980,** The World Bank, U.S.A, 1980,P.15.
- White, B ; **Designing Special Programmer** ,op. cit ,P32.

(41) European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door, **Summary Repot of Evaluation Study,** The Participation Of People with Disabilities Within The Socrates Programmer, 2000, P.27.

(42) Ibid, P.30

(٤٣) بريان جون أوتول: دليل لخدمات التأهيل في المجتمعات المحلية ، سلسلة إرشادات في التربية الخاصة رقم (٨) ، **اليونسكو** ، باريس،١٩٩١، ص٢.

(٤٤) اليونسكو : المشاورة التي نظمتها اليونسكو بشأن التربية الخاصة ، التقرير النهائي ، **اليونسكو** ، باريس ١٩٩٨، ص١٣.

(٤٥) جيريسون لانسدا ون : التقدم في تنفيذ إعلان حقـوق الطفـل ، **مسـتقبليات** ،مكتب التربية الدولي ، اليونسكو ، المجلد (٢٩) ،العـدد الثـاني ، يونيـو ١٩٩٩، ص١٩٨.

(46) Swan , S and Willis ; **Understanding Exceptional Children and Youth** , Introductions to Special Education , Nolly College Publishing , Chicago ,1989,P.169.

(٤٧)عبد المطلب أمين القريطي : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٦، ص١٣.

(٤٨) سهير كامل أحمد : **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة**، مركـز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية،١٩٩٨، ص٦٤.

(٤٩) إسماعيل شرف : **تأهيل المعوقين** ، **المكتب الجامعي الحديث** ، الإسكندرية ، ١٩٩٨، ص١٥.

(٥٠) سامية محمد فهمي : **رعاية المعوقين سمعيا وحركيا** ، المكتب العلمي للنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، ١٩٩٩،ص٢٥.

(٥١) خلف محمد البحيري : المبني المدرسي بمدارس التربية الخاصة الإشـكالية والطموحات ، **المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصـة بجمهورية مصر العربية** ، القاهرة ٨-١٠ ديسمبر ١٩٩٨، ص١٦٩.

(52) Harold, L ; **Synopses of Psychiatry ,Behaviors Sciences , Clinical Psychiatry,** Middle East Edification ,Published by Williams and Willies, New York ,1994,P1025.

(٥٣) جمال مختار حمزة : **استجابة الوالدين للإعاقة لدي الأبناء** ، مجلة الدراسات النفسية ، عدد (٢٣)، يوليو ١٩٩٣، ص٣٨.

(٥٤) فاروق محمد صادق : **سيكولوجية التخلف العقلي** ، مطابع جامعـة الملـك سعود ، الرياض ، ١٩٨٢، ص١١٢.

(٥٥) كمال إبراهيم مرسي : **مرجع في التخلف العقلـي** ، دار النـشر للجامعـات المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٦، ص٦٣.

(٥٦)عبد الفتاح صابر عبد المجيد : **التربية الخاصة لمن لمـاذا كيـف** زهـراء الشرق ،١٩٩٧، ص١٧.

(٥٧) عبد الـــرحمن ســـليمان: **ســـيكولوجية ذوي الاحتياجـــات الخاصـــة** ، ذوي الاحتياجات الخاصة (المفهوم -الفئات)، زهراء الشرق،١٩٩٩، ص١٢٥.
(٥٨) مواهب إبراهيم وآخرون : **المرشد في تدريب المتخلفين عقليا علي السلوك الاستقلالي في المهارات المنزلية** ، منشأة المعارف ، الإســـكندرية،١٩٩٥، ص١٥.
(٥٩) كمال إبراهيم مرسي : **مرجع في التخلف العقلي** ، مرجع سابق، ص٣٢.
(٦٠) إبراهيم محمد عيد : **سيكولوجية غير العاديين** ، زهراء الـــشرق ، القـــاهرة ،١٩٩٧،ص ص٤٨-٥٠.
(٦١) سعيد حسني العزة : **الإعاقة العقليـــة** ، الدار العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠١،ص٢٨.
(٦٢) فاروق محمد صادق : اتجاهات تعليمية وتأهيلية في علاج التخلـــف العقلـــي اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربيـــة ، **النـــشرة الدورية** ، العدد (٤٨) ،ديسمبر١٩٩٦، ص١٢.
(٦٣) المرجع السابق ، ص١٢.
(64) Miles, C; **Special education for Mentally Handicapped Pupils**, The Mental Health Center, Peshawar, Pakistan, 1990, P.23.
(65) Ibid, P.32.
(٦٦) عثمان لبيب فرج : من إعاقات التعليم والاتصال ، ندوة عن تأهيل الأطفـــال الصم وضعاف السمع ، **النشرة الدورية** ، الحياة الطبيعية حـــق للمعـــوق ، اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مـــصر العربيـــة، ع٥٩، سبتمبر ١٩٩٩، ص١١.
(٦٧) هدي قناوي : **الكتابة للطفل الأصم** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٣، ص١٢.
(٦٨) محمد عبد المؤمن حسنين : **سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم** ، دار الفكـــر الجامعي ، الإسكندرية، ١٩٨٦،ص٦٧.

(٦٩) حسن صابر: الوقاية من ضعف السمع ، **من بحوث ودراسات المؤتمر السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية** ، ١٩٩٨، القاهرة ، ص٥٥.
(٧٠) يوسف القريوتي وآخرون : **مدخل إلي التربية الخاصة** ، دار القلم للنشر والتوزيع ، دبي ، ١٩٩٥، ص١٣٨.
(٧١) عبد المطلب أمين القريطي : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** ، مرجع سابق ، ص١٣٧.
(٧٢) عبد الرحمن سليمان : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة** ، ذوي الاحتياجات الخاصة (المفهوم –الفئات) ، مرجع سابق ، ص٨٠.
(73) Liben , L ; **Deaf Children** ,Academic Press, New York ,1987 , P.3.
(٧٤)عبد العظيم شحاتة مرسي : دراسة مقارنة لبعض مشكلات التربية السمعية في جمهورية مصر التربية العربية والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة **دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية، جامعة عين شمس ، ١٩٨٤،ص١٩٦.
(٧٥) يوسف هاشم إمام : واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين ، **من بحوث ودراسات المؤتمر السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية** ، ١٩٩٨، القاهرة ، ص٢٨.
(٧٦) جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي : **معجم علم النفس والطب النفسي** ، الجزء الثاني ، دار النهضة العربية ، القاهرة ،١٩٩٨، ص٤٣.
(٧٧) عبد الفتاح صابر ، مرجع سابق ، ص١٧٤.
(٧٨) عبد الرحمن سليمان : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة** ، ذوي الاحتياجات الخاصة (المفهوم –الفئات) ، مرجع سابق ، ص٧٩.
(٧٩) فاروق الروسان: **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** ، مطبعة الجامعة الأردنية ، عمان ،١٩٩٢، ص١٣.
(٨٠) محمد عبد المؤمن حسنين : **سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم** ، مرجع سابق ،ص٧٠.
(٨١) جمال الخطيب: **مقدمة في الإعاقة السمعية** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٨، ص٩٣.

(٨٢) مني حسن سليمان : أسس تصميم مدارس الأطفال المعوقين جسديا بما يلي احتياجاتهم الوظيفية والإنسانية ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية الهندسة ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٨، ص١٥٢.

(٨٣) عبد الرحمن سليمان : **تربية غير العاديين وتعليمهم** ، زهراء الشرق القاهرة، ١٩٩٧، ص١٣١.

(٨٤) عبد الرحمن سليمان : **فقدان السمع والمعينات السمعية، وطفلك، دليل للآباء والأمهات** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ،١٩٩٩، ص١٤٩.

(٨٥)عبد الرحمن سليمان : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة** ، ذوي الاحتياجات الخاصة (المفهوم –الفئات) ، مرجع سابق ، ص٥٣.

(٨٦) مني الحديدي : **رعاية وتأهيل المكفوفين** ، سلسلة الدراسات الاجتماعية ، مطبوعات جامعة الدول العربية ، القاهرة ، ٢٠٠٥، ص١١.

(٨٧) لطفي بركات : **الفكر التربوي في رعاية الكفيف** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٧، ص١١.

(٨٨) عبد السلام عبد الغفار : **سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة**، دار النهضة العربي ، القاهرة ، ١٩٨٦، ص٣١.

(٨٩) عبد المطلب أمين القريطي : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** ، مرجع سابق ، ص٣١.

(٩٠) عبد الرحمن سليمان : **تربية غير العاديين وتعليمهم** ، مرجع سابق ، ص١٦٠.

(٩١) كمال سالم سيسالم : **المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم** ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٧، ص١٣٤.

(٩٢) أشرف محمد عبد الحميد : فاعلية برنامج إرشادي لتعديل وتنمية وجهة الضبط وأثره في الصحة النفسية لذوي الإعاقة البصرية،**رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية، جامعة الزقازيق ، ٢٠٠٠، ص٢٣.

(٩٣) وليم ليدون ولوريتا ماكر: **تنمية المفاهيم عند الأطفال المعوقين بصريا** ، مطابع جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٩٩٠،ص١١٢.

(94) Barrage, C.; Perspective on Working with Visually Impaired Persons World Wide, **Journal of Visual Impairment and Blindness**, U.s.A, 1999, P.22.

(95) Best. A.; **Teaching Children with Visual Impairments**, Edmund Sbury Press, Britain, 1992, P.301.

(٩٦) ناصر علي الموسي : المنهج الإضافي ودوره تنمية المهارات التعويضية لدي الأطفال المعوقين بصريا ، **المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة في مصر** ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٩٨، ص١٩٥.

(٩٧) إبراهيم عباس الزهيري : **فلسفة تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ونظم تعليمهم** ، مكتبة الشروق ،القاهرة، ١٩٩٨، ص١.

(٩٨) فاروق محمد صادق : من الدمج إلي التالف وجودة التعليم الكامل، تجارب وخبرات تعليمية في دمج الأفراد المعوقين في المدرسة و المجتمع وتوصيات إلي الدول العربية ،**المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية** ، ديسمبر١٩٩٨، ص٢٦٤.

(٩٩) فاروق الروسان: **سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، مقدمة في التربية الخاصة** ، الطبعة الثالثة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان ،١٩٩٨، ص٢٧.

(100) UNESCO; Inclusive Schools, Community Support Programmers, Report 1996, **UNESCO**, Paris, 1999, P.11.

(101) Mark, B; **Leadership for Special education Administration,** George mason University, 1996, P.40.

(١٠٢) عادل كمال خضر ومايسة المفتي : إدماج الأطفال المصريين المعاقين عقليا مع الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثره علي ذكائهم وسلوكهم التكيفي ، **مجلة دراسات نفسية** ، المجلد الثالث ، القاهرة ، يوليو ١٩٩٢، ص١٠٠.

(١٠٣) فايزة درويش : ورقة عمل مؤسسة حمد الطبية ، **من بحوث ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي**، جامعة الخليج العربي ، البحرين ، ٢-٤مارس ١٩٩٨، ص٣.

(١٠٤) بيتلز ميتلز وآخرون : **العمل معا ، خطــوط توجيهيــة للمــشاركة بــين المهنيين ووالدي الأطفال والشباب المعوقين** ، سلسلة إرشادات في التربية الخاصة رقم (٢) ، اليونسكو ، باريس ، ص٣٥.

(١٠٥) أحمد عباس عبد الله : دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع اقرأنهم العاديين بعض المفاهيم والاعتبارات وغيض من حكم الدراسات، **من بحوث نــدوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي** ، جامعة الخلــيج العربــي ، البحــرين ، ٢-٤مــارس ،١٩٩٨، ص١٠.

(١٠٦) اليونسكو : بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعلــيم ذوي الاحتياجات الخاصة ، **اليونسكو** ، باريس ، ١٩٩٩، ص٧ .

(١٠٧) **يرجي مراجعة ما يلي :-**

- The World Bank; Education Dilemma, **Op .Cit,** P.P.20-30
- European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door, Op .Cit, PP.34-51.
- Peter Westwood: **Commonsense Methods for Children With Special Education Needs**, Previous Edition, London, 1997, P.189. .

(١٠٨) عفاف علي المصري : دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين في كل من الولايات المتحدة وألمانيا ومدي الإفادة منها فــي جمهوريــة مــصر العربية ، رسالة **دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ٢٠٠١، ص٦٦.

(١٠٩) وزارة التربية والتعليم : **الندوة شبه الإقليمية حول تخطيط وتنظيم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة** ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية فــي الــدول العربية ، اللجنة الوطنية الأردنية ، ١٩٩٣، ص٩٤.

(١١٠) فاروق محمد صادق : بحوث ودراسات في التربية الخاصة الاستراتيجيات والنظم ، **المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة** ، وزارة التربية والتعليم ، المجموعة الأولي، القاهرة ،أكتوبر ١٩٩٥، ص٥.

(١١١) المرجع السابق ، ص ص٥-٦.

(١١٢) اليونسكو : تأمين حاجات التعليم الأساسية ، رؤية التــسعينيات ، المــؤتمر

العالمي (حول التربية للجميع) ، الطبعة الأولي ،الهيئة العليا المشتركة ، باريس ، يوليو ١٩٩٠، ص١٤٠.

(١١٣) اليونسكو : بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، **التقرير النهائي** ، سلامنكا ، أسبانيا ، ٧-١٠يونيو ١٩٩٤، ص٩..

(114)UNESCO ; World Conference on Special Needs Education ,Access and quality Salamanca , Spain 7-10 jun 1994, final report , **UNESCO**, Paris, 1994, P.55.

(١١٥) اليونسكو : بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، **مرجع سابق**، ص٩.

(١١٦) ديان برادلي وآخرون : **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة ، مفهومه وخلفياته النظرية** ، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وآخرون ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، ٢٠٠٠م، ص٣٧.

(117) Wayne, L .and Others : Rebuilding Special Education after World War ,**Education and Transuding Mental Retardation and development Disabilities,** Georgia State University, 1994, P68.

(118) David .G and others: **Education an Introduction,** Macmillan Publishing. Co, New York, 1989, P.410.

(119) Winzer, A.: Approaching Integration, **Comparative Study in Special Education,** Gallardo University Press, Washington, 1994, P.382.

(120) **UNESCO;** Legislation Pertaining to Special Education, **UNESCO,** Paris, 1996, P.29.

(121) Winzer, A.: Approaching Integration, **Comparative Study in Special Education,** Op. Cit, and P.250.

(122) David .J and others: **The National Curriculum in Special Schools for Pupils with Emotional and Behavioral Difficulties,** Coleridge Press, London, 1991, P.133.

(١٢٣) بيتر ميتلز وآخرون : العمل معا ، خطوط توجيهية للمشاركة بين المهنيين ووالدي الأطفال والشباب المعوقين ، سلسلة إرشادات في التربية الخاصة رقم (٢) ، **اليونسكو** ، ١٩٨٦،ص٣٥.

(١٢٤) سلام بن سالم الصريدي : ورقة عمل الشئون الاجتماعية والعمل بسلطنة عمان ، **من بحوث تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي** ، جامعة الخليج العربي ، البحرين ، ٢-٤ مارس ١٩٩٨، ص١٧.

(16)Walton, W .and Others .: Comparative Study in Special Education in the Public School System in Denmark, **Sweden and united Stators, International Journal of Special Education** ,No 6, Vol 3,1999.

(١٢٥) فايزة درويش : ورقة عمل مؤسسة حمد الطبية ، **من بحوث ندوة تجارب دمج أشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في مجلس التعاون_الخليجي** ، جامعة الخليج العربي ، البحرين ، ٢-٤ مارس ١٩٩٨، ص١٣.

(126) UNESCO; World Conference on Special Needs Education, Op. **Cit**, P.361.

(127) Wayne, L .and others: Rebuilding Special Education after World War, Op. **Cit**, P. 68.

(128) UNESCO; Review of the Present Situation in Special Education, **UNESCO**, Paris, 1995, P.5.

(129) Ibid, P.57.

(130) Ibid, P.57.

(131) Ibid, P.58.

(132) UNESCO ; Special Needs Education ,Access and quality Salamanca , Spain 7-10 jun 1994, final report , **UNESCO**, Paris, 1994, P.55.

(133) UNESCO; Inclusive Schools, Community Support Programmers, Report 1996, **UNESCO**, Paris, 1999, P.28.

(١٣٤) مجلة التعليم العربي : **استراتيجيه جديدة للمعاقين بالتعاون مع الأمم المتحدة**، البحرين ، ديسمبر ٢٠٠٩.

(١٣٥) لينا صالح: حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة من الحقوق إلى الواجبات والمسئوليات ، **مستقبليات** ، المجلد (٢٩)، العدد الثاني ، يونيو ١٩٩٩، ص١٩٨.

(١٣٦) المرجع السابق، ص٢١٠.

(137) Mazurck .K, Winzer; **Comparative Studies in Special Education**, Gallardo University Press, Washington, 1994, P.391.

(١٣٨) يرجي مراجعة ما يلي:

- Cecil ,R ; **Encyclopedia of Special Education** , Op. Cit ,P.567.
- UNESCO; **Case Studies in Special Needs Education**, UNESCO Press, Paris, 1978.

(١٣٩) يرجي مراجعة ما يلي:

- Jackson, P.; Studies in Special Education. King Alfred Call, England, 1981.
- Ferguson ,D; Learning form Inclusion in Sweden ,Norway and U.S.A, Journal of Education Research ,Vol 29,No2,1998.
- Mazurck .K, Winzer ; Comparative Studies in Special Education, Op. Cit.

(140)Gor, M. ; **Integration in Europe, Provision For Pupils with Special Education Needs in 14 European Counters**, European Agency with Special Education Needs ,Denmark,1998.

(141) Mazurck .K, Winzer; **Comparative Studies in Special Education,** Op. Cit.

(١٤٢) اليونيسيف : معا من أجل الأطفال اتفاقية حقـــــوق الطفـــل (النسخة الكاملة)، ٢٠٠٧. **http://www.unicef.org/jordan/arabic/1951.html**

مراجع الفصل الثاني

(١) يرجي مراجعة ما يلي :-

- غيض بن عبد الله الزهراني : برنامج الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومة العلمي وأساليبه وأدواته ،٢٠٠٩.

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=s1608

- تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعـاون الخليجي (التطلعات والتحديات (، **من بحوث ندوة تجارب دمــج أشــخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في مجلس التعاون الخليجــي ،** جامعــة الخلــيج العربي ، البحرين ، ٢-٤ مارس ١٩٩٨، ص١٣.

(٢) موقع أطفال الخليج : تجربة مملكة البحــرين فــي رعايــة المعــاقين ودور المؤسسة التشريعية في تطويرها ، **مقدمة لنــدوة تفعيــل دور البرلمانيــات العربيات خلال الفتــرة (١ - ٢ فبرايــر ٢٠٠٥م)** ، بيــروت - لبنــان ، ٢٠٠٦. **http://www.gulfkids.com/ar/index.php?actionines**

(٣) محمد توفيق بلو : **التقرير الفني للدورة الثانية للعناية الإكلينيكية بضعف بصر الأطفال بالبحرين**، جمعية إبصار الخيرية ، البحرين ،٥-٦ ديسمبر ٢٠٠٧م

(٤) حمود عبد الهادي : تجربة مملكة البحرين في رعاية المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة ودور المؤسسة التشريعية في تطويرها ، المنتدى الثقافي لذوي الاحتياجات الخاصة ٢٠٠٨. الموقع الالكتروني
http://www.3rbdr.com/article951.html

(٥) موقع أطفال الخليج : تجربة مملكة البحرين في رعاية المعاقين ودور المؤسسة التشريعية في تطويرها ، **مرجع سابق.**

(٦) من **أبحاث ندوة تفعيل دور البرلمانيات العربيات** خلال الفترة١ - ٢ فبراير ٢٠٠٥م بيروت ،٢٠٠٥.

(٧) **التقرير الوطني لدولة الامارات المتحدة** : القانون الاتحادي رقم (٢٩) لسنة ٢٠٠٦م في شأن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة ، الامارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٦/٨/١٣.

(٨) ناصر علي الموسي: إدماج الأطفال المعوقين بصريا في المدارس العادية ، **المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة** ، وزارة التربية والتعليم ، المجموعة الأولي ،القاهرة ،أكتوبر ١٩٩٥، ص٥.

(٩) ملتقى الجمعية الخليجية للإعاقة السادس : تجربة سلطنة عمان، مارس ٢٠٠٠ **http://www.gulfdisability.com/m_6.htm**

(١٠) **الملتقى الخامس للجمعية الخليجية للإعاقة:** توصيات الملتقى ، الكويت ، ٩-١١ابريل ٢٠٠٥.

(١١) المرجع السابق.

(١٢) مجلس وزراء العمل والشئون الاجتماعية بدول مجلس التعاون بدول الخليج العربية : **الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل**، المكتب التنفيذي ، الرياض ،٢٠٠٠.

(١٣) المرجع السابق

(١٤) لمزيد من التفاصيل يرجي مراجعة الموقع الالكتروني لمجلس وزراء التعاون

بدول الخليج العربي ، المشروعات والبرامج
http://www.gcclsa.org/news.php?cat=15&id=19
(١٥) المرجع السابق .
(١٦) وزارة التربية والتعليم : **نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية** ، الادارة العامة للتربية الخاصة ، الرياض ، ١٤٢١/٩/١٤ ، الموقع الالكتروني للوزارة. http://www.se.gov.sa/di-act/index.htm
(١٧) مجلس الوزراء: **المرسوم الملكي بالرقم (م/٣٧) وتاريخ ١٤٢١/٩/٢٣هـ بالرقم (٢٢٤) وتاريخ ١٤٢١/٩/١٤هـ** ، المادة الثامنة، الرياض ، الموقع الالكتروني للوزارة.
(١٨) المرجع السابق ، المادة٣.
(١٩) إداراة مدارس التربية الخاصة في الكويت : **التربية الخاصة في الكويت** ، الكويت ، ٢٠٠٧.
(٢٠) المجلس الوطني الاتحادي : **القانون الاتحادي رقم (٢٩) لسنة ٢٠٠٦ في شأن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة** ، الامارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٦.
(٢١) وزارة التنمية الاجتماعية : **المرسوم السلطاني رقم ٦٣ / ٢٠٠٨ بإصدار قانون رعاية وتأهيل المعاقين** ، مسقط ، ٢٠٠٨.
الموقع الالكتروني للوزارة http://www.mosd.gov.
(٢٢) الجمعية الخليجية للإعاقة لدول مجلس التعاون بدول الخليج العربي : ملخص النظام الأساسي للجمعية الخليجية للإعاقة بدول مجلس التعاون الخليجي،٢٠٠٠ ، http://www.gulfdisability.com
(٢٣) مجلس التعاون الخليجي : **قانون ٢٠٠٤/٢ بشأن ذوي الاحتياجات الخاصة** ، شبكة المعلومات القانونية لدول مجلس التعاون الخليجي ، المنامة ، ٢٠٠١.
(٢٤) الجمعية الخليجية للإعاقة لدول مجلس التعاون بدول الخليج العربي : ملخص النظام الأساسي للجمعية الخليجية للإعاقة بدول مجلس التعاون الخليجي ، **مرجع سابق.**
(٢٥) وزارة الشئون الاجتماعية : الخدمات المقدمة للمعاقين ، منتديات المعرفة ، ٢٠٠٩، http://www.almarefa.ne
(٢٦) وزارة التربية : **قانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٩٦م بشأن رعاية المعاقين** ، الكويت ، ١٩٩٦.

(٢٧) وزارة التربية والتعليم : رعاية وتأهيل المعوقين في الامارات ، شبكة آلم الامارات،٢٠٠٦، **http://www.alamuae.com**

(٢٨) موقع أطفال الخليج : **تجربة مملكة البحرين في رعاية المعاقين ودور المؤسسة التشريعية في تطويرها** ، **مرجع سابق.**

(٢٩)) وزارة التنمية الاجتماعية : **المرسوم السلطاني رقم ٦٣ / ٢٠٠٨ بإصدار قانون رعاية وتأهيل المعاقين** ، مرجع سابق.

(٣٠) وزارة التربية والتعليم : **تطور الرعاية الصحية الأولية في دولة قطر** ، الدوحة ،٢٠٠٦، الموقع الالكتروني، http://www.moe.edu.qa

(٣١) وزارة التربية والتعليم : **نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية** ، مرجع سابق .

(٣٢) وزارة التربية : **أهداف إدارة مدارس التربية الخاصة** ، قطاع التعليم الخاص والنوعي، إدارة مدارس التربية الخاصة، وزارة التربية ، الكويت، ٢٠٠٩.

(٣٣) منتدي أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة: **مراكز رعاية وتأهيل المعوقين بدولة الامارات العربية المتحدة** ، منتدي أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة،٢٠٠٩. http://www.gulfkids.com

(٣٤) وزارة التربية والتعليم : **التربية الخاصة** ، بوابة سلطنة عمان التعليمية ، وزارة التربية والتعليم ، مسقط ، ٢٠٠٩.

(٣٥) وزارة التربية والتعليم : تعليم المعاقين في مدارس البحرين ، منتدي التربية الخاصة، المنامة، ٢٠٠٩ . /http://www.education.gov.bh

(٣٦) وزارة التربية والتعليم : **نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية** ، الادارة العامة للتربية الخاصة، الرياض، ١٤٢١/٩/١٤ . http://www.se.gov.sa/di-act/index.htm

(٣٧) وزارة التربية : **أهداف إدارة مدارس التربية الخاصة** ، **مرجع سابق.**

(٣٨) وزارة التربية والتعليم : رعاية وتأهيل المعوقين في الامارات ، **مرجع سابق.**

(٣٩) أحمد أحمد عواد، استخدام الحاسوب في تعليم المعاقين سمعياً، **ورقة عمل مقدمة لجامعة عمان العربية للدراسات العليا**، مسقط ، فبراير ٢٠١٠.

(٤٠) **يرجي مراجعة مايلي :-**

- فاطمة طاهر: **وزارة التربية تسعي لحل مشكلة نقص الأساتذة المتخصصين** ، برنامج دمج المعاقين في قطر ، الدوحة ، ٢٠٠٩.
- مجلس التعاون الخليجي : **قانون ٢/٢٠٠٤ بشأن ذوي الاحتياجات الخاصة ، مرجع سابق ، مادة(٣،٤)**

(٤١) وزارة التربية والتعليم : **تعليم المعاقين في مدارس البحرين** ، مرجع سابق.

(٤٢) وزارة التربية والتعليم : **نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية** ، مرجع سابق .

(٤٣) وزارة التربية : **أهداف إدارة مدارس التربية الخاصة** ، مرجع سابق.

(٤٤) وزارة التربية والتعليم .: **تسجيل الطلبة في المدارس ورياض الأطفال الحكومية والخاصة** ، حكومة دبي الالكترونية ، ٢٠١٠ . الموقع الالكتروني http://www.moe.gov.ae

(٤٥) وزارة التربية والتعليم : **التربية الخاصة** ، بوابة سلطنة عمان التعليمية ، مرجع سابق.

(٤٦) شبكة المعلومات القانونية لدول مجلس التعاون الخليجي (صفحة قطر) : **مرسوم قانون٩٣/٢٠٠٢ بشأن وزارة التربية والتعليم وتعيين اختصاصها،** الدوحة ٢٠١٠.

(٤٧) يرجي مراجعة مايلي:-

- وزارة التربية والتعليم : تعليم المعاقين في مدارس البحرين، **مرجع سابق.**
- موقع أطفال الخليج : تجربة مملكة البحرين في رعاية المعاقين ودور المؤسسة التشريعية في تطويرها ، **مرجع سابق.**

(٤٨) ناصرعلي الموسي : مسيرة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في ظلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية ، وزارة التربية والتعليم، الرياض ، ١٩٩، ص٨.

(٤٩) منتدي أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة: **مراكز رعاية وتأهيل المعوقين بدولة الامارات العربية المتحدة** ، مرجع سابق.

(٥٠) وزارة التربية والتعليم : **مرسوم بقانون بتنظيم وزارة التربية والتعليم وتعيين اختصاصاتها (٣٩ / ٢٠٠٢)** ، دولة قطر،2010.

(٥١) ناصرعلي الموسي : **مسيرة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في ظلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية** – وزارة التربية والتعليم ، الامانة العامة للتربية الخاصة ، ١٩٩٩.

(٥٢) ناصرعلي الموسى: **دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية** ، اطفال الخليج ،٢٠٠٩، ص٣.

(٥٣) سحر أحمد الخشرمي: **دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية بالسعودية** ، ورقة عمل مقدمة من تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ، جامعة الملك سعود – الرياض ،٢٠٠٣، ص ص ٢–٥.

(٥٤) معيض بن عبد الله الزهراني: برنامج الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومة العلمي واساليبه وأدواته ،**مجلة طفال الخليج** ،٢٠١٠ ، ص.ص ١–١٣.

(٥٥) شبكة معاقين الكويت : اهداف الدمج في الكويت (مفهوم الدمج) ، شبكة معاقين الكويت، ٢٠٠٩.**http://www.q8disabled.com**

(٥٦) وزارة التربية والتعليم : **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الإمارات** وزارة التربية والتعليم ، إدارة التربية الخاصة ، دبي ٢٠١٠. الموقع الالكتروني http://www.moe.gov.ae

(٥٧) المرجع السابق .

(٥٨) أسماء العطية : ورقة حول ملامح إستراتيجية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في قطر ،٢٠٠٩.

(٥٩) موقع أطفال الخليج : تجربة مملكة البحرين في رعاية المعاقين ودور المؤسسة التشريعية في تطويرها ، **مرجع سابق.**

(٦٠) ماجد الكناني : ٤ محاور لتطوير البنية التعليمية في المدارس الخليجية ، **مجلة الشرق الاوسط** ، ع٩٢٦٦، ابريل ٢٠٠٤.

(٦١) مركز الامير سلمان لأبحاث الإعاقة : **نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية** ، الرياض ، ٢٠٠٤ نص المرسوم الملكي بالرقم (م/٣٧) والتاريخ ١٤٢١/٩/٢٣هـ القاضي بالموافقة على قرار مجلس الوزراء بالرقم (٢٢٤) والتاريخ ١٤٢١/٩/١٤هـ الخاص بإقرار النظام تتويجاً لكافة الجهود الرائدة في مجال رعاية المعوقين وتأهيلهم في مادته الثالثة.

(٦٢) ناصرعلي الموسى: **دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية ، مرجع سابق.**

(٦٣) شبكة معاقين الكويت : اهداف الدمج في الكويت (مفهوم الدمج) ، **مرجع سابق .**

(٦٤) بيان معرض ومؤتمر المباني المدرسية المنعقد: **معرض ومؤتمر المباني المدرسية**، ابوظبي ، ٢٠١٠.

(٦٥) فاطمة طاهر: **وزارة التربية تسعي لحل مشكلة نقص الأساتذة المتخصصين** ، مرجع سابق.

(٦٦) وزارة التربية والتعليم الكتاب الاحصائي السنوي، **دائرة الاحصاء التربوي** ، مسقط،٢٠٠٥.

مراجع الفصل الثالث

(١) مختار عبد الجواد السيد : دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والسويد ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية، جامعة عين شمس ،١٩٩٤، ص٢٦٨.

(٢) شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون : **نظام التعليم في السويد** ، بيت الحكمة للأعلام والنشر ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص١٨٣.

(3) William ,K ; **International Handbook of Education and development Preparing Schools** , Students and National for The Twenty Century , Elsevic Science ,New York , 1997,p.173.

(4) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Gallardo University Press, Washington ,1994 ,P.391.

(٥) إنجمار فاجر لند وبريت : تخطيط التربية وإدارتها في أوربا الاتجاهات والرهانات ، **مستقبليات (٧٧)** ، المجلد الحادي والعشرين ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، ١٩٩١، ص١٦١.

(٦) المجلس القومية المتخصصة : **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي** ، الدورة العشرون ، القاهرة ، ١٩٩٣،ص١٩٣.

(7) Holmes ,B.: **International Handbook of Education System** , Vol 1, John Wily , New York , 1993, P616.

(٨) شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون : **نظام التعليم في السويد** ، مرجع سابق ، ص١٨٤.

(٩) المرجع السابق ، ص١٨٤.

(10) Cecil ,R ; **Encyclopedia of Special Education**, John Wily, New York ,1997,p.1525.

(١١) كاس مازوك ومارجريت ونزر : **دراسات مقارنة في التربية الخاصة** ، ترجمة محمد سعد الألفي وآخرون ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة،١٩٩٧، ص٤٠٢.

(١٢) السيد عبد المطلب غانم : **النظم المحلية في الدول لاسكندنافية** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٨، ص١٥.

(١٣) المرجع السابق ، ص١٧.

(١٤) شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون : **نظام التعليم في السويد** ، مرجع سابق، ص١٧٥.

(15) Cecil ,R ; **Encyclopedia of Special Education** Op. Cit , P.1526.

(16) Husen ,T : **The International Encyclopedia of Education,** Pergamon ,Vol (10), German ,1995 ,P.5867.

(17) Ibid ,P.5868.

(18) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.383.

(19) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden ,2006,2007,P.1.

http://www.Si-Se/in Sweden/416.es7hit1- Special

(20) The Swedish Institute: **Support for The Disabled Sweden,** fact Sheet on Sweden, 1999, P1.
(21) Ibid ,P.2.
(22) Ibid ,P.2.
(23) Gor, M. ; **Integration in Europe, Provision For Pupils with Special Education Needs in 14 European Counters,** European Agency with Special Education Needs ,Denmark,1998.
(24) SIH ; Programs for People with Disabilities ,2008, P.11. **http://www.SIH . Se**
(25) Ibid ,P.11.
(26) Ibid ,P.11.
(27) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden . **Op. Cit** , P.3.

(٢٨) شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون : **نظام التعليم في السويد** ، مرجع سـابق، ص١٨٥.

(٢٩) كاس مازوك ومارجريت ونزر : **دراسات مقارنة فـي التربيـة الخاصـة** ، مرجع سابق ، ص٤٠٩.

(30) Marklund ,S : Sweden System of Education, **The International Encyclopedia of Education**, Pergamon ,Vol (10), German ,1990 ,P.940.
(31) UNESCO; **Case Studies in Special Needs Education,** UNESCO Press, Paris, 1978.
(32) Husen ,T : **The International Encyclopedia of Education** ,Op .Cit , P5868.
(33) Gor, M. ; **Integration in Europe, Provision For Pupils with Special Education Needs in 14 European Counters** ,Op. Cit ,P.65.
(34) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.402.
(35) Ibid, P.390.
(36) Ibid, P.396.
(37) SIH ; Programs for People with Disabilities **,Op .Cit** ,P.8.
(38) Ibid ,P.8.
(39) Ibid, P8.
(40) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.399.
(41) Ibid, P.396.
(42) Ibid, P.396.

(43) William, K ; **International Handbook of Education and development Preparing Schools**, Op. Cit ,P.175.
(44) Sevenska Institute; Compulsory Schooling in Sweden, Op .Cit, P.3.
(45) Ibid, P.1.
(46) William, K ; **International Handbook of Education and development Preparing Schools**, Op. Cit ,P.175.
(47) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.397.
(٤٨) مختار عبد الجواد السيد : دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والسويد ، **مرجع سابق،** ص٢١٣.
(٤٩) شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون : **نظام التعليم في السويد** ، مرجع سابق، ص١٨٥.
(50) The Swedish Institute: **Support for the Disabled Sweden**, Op. Cit, P.8.
(51) UNESCO; **Case Studies in Special Needs Education**, Op. Cit, P.143.
(52) SIH ; Programs for People with Disabilities ,**Op .Cit** ,P.7.
(53) Ibid ,P.10.
(54) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.397.
(55) The Swedish National for Disabled Children , the right to Equal Education for all , 2009, P. 3, **http : // www.Rbu.Se/elext.**
(56) Ibid, P.4.
(57) The Swedish Institute: **Support for The Disabled Sweden,** Op. Cit, P.2.
(58) Reynolds, C; **The International Encyclopedia of Education**, Sehn Wiley, New York, 2003, P.399.
(59) Walon ,W. and Others ; Comparative Study Special Education in Public School System in Denmark ,Sweden and U.S.A, **International Journal of Special Education** , No(6) ,Vol (13) ,1999,P.403.
(60) Ibid, P.406.
(61) UNESCO; **Case Studies in Special Needs Education**, Op. Cit, P.161.
(62) The Swedish National for Disabled Children, **Op .Cit,** P.8.
(63) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally** Retared, Stockholm, 1990, P.18.

(64) Ibid, P.18.
(65) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.396.
(66) Ibid, P.398.
(67) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retard** ,Op. Cit ,P.7.
(68) Marklund ,S : Sweden System of Education, **The International Encyclopedia of Education** , Op. Cit ,P.139.
(69) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.4.
(70) Ibid, P.5.
(٧١) أمين محمد النبوي : **نظام التعليم في السويد** ، مرجع سابق ، ص١٩٥.
(72) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retard** , Op. Cit , P.27.
(73) Ibid, P.12.
(74) Polsthwait, T; **International Encyclopedia of National System of Education,** Second Editition ,Pergmon ,Germany ,1995,P.938.
(75) Ibid, P.939.
(76) Ibid , P.939.
(77) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retard** , Op. Cit , P.5.
(78) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.5.
(79) Marklund ,S : Sweden System of Education, **The International Encyclopedia of Education** , Op. Cit ,P.943.
(80) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retard** ,Op. Cit ,P.9.
(81) Swedish National Agency for Development in special Needs Education, **Op .Cit** ,P.49.
(82) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.5.
(83) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retared,** Op .Cit ,P.12.
(84) Bladini ,U ; **Studies in Education** , Acta Universities Goteborgensis , Sweden ,1999,P.45.
(85) Polsthwait, T; **International Encyclopedia of National System of Education,** Op .Cit ,P.936.
(86) Swedish National Board of Education: **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retared.** Op .Cit .P.5.
(87) Mazurck .K. Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit .P.399.

(٨٨) المجلس القومية المتخصصة : **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي** ، مرجع سابق ، ص١٩٣.

(٨٩) أمين محمد النبوي : إدارة الجودة الشاملة ، مدخل لفاعلية إدارة التجديد التربوي علي المستوي المدرسي ، **المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان إدارة التغيير وإدارته في الوطن العربي** ، القاهرة، ٢١-٢٢ يناير ، ١٩٩٥، ص٢٨٧.

(90) UNESCO ; A Study of the Present Situation of Special Education Sweden, **UNESCO**, Paris, 1990,P.159.

(91) Reynolds, C; **The International Encyclopedia of Education,** Op .Cit ,P.1525.

(٩٢) السيد عبد المطلب غانم : **النظم المحلية في الدول الاسكنديناقية** ، مرجع سابق ، ص١٥.

(٩٣) المجلس القومية المتخصصة : **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي** ، مرجع سابق ، ص١٩٣.

(٩٤) مختار عبد الجواد السيد : دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والسويد ، **مرجع سابق،** ص٢٣٢.

(٩٥) المرجع السابق ، ص٢٣٢.

(٩٦) المرجع السابق ، ص٢٣٢.

(97) William, K ; **International Handbook of Education and development Preparing Schools**, Op. Cit ,P.182.

(٩٨) المجلس القومية المتخصصة : **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي** ، مرجع سابق ، ص١٩٣.

(99) The Swedish Institute: **Support for the Disabled Sweden,** Op. Cit, P.15.

(١٠٠) السيد عبد المطلب غانم : **النظم المحلية في الدول لاسكندنافية**، مرجع سابق ، ص١٥.

(101) European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door ,**Op .Cit** ,P.48.

(102) Swedish National Agency for Development in special Needs Education, **Op .Cit** ,P.49.

(103) National Swedish Board; **Education in Sweden** , Op. Cit P.15.
(104) The Swedish National for Disabled Children , **Op .Cit** ,P.4.

(١٠٥) أمين محمد النبوي : **نظام التعليم في السويد** ، مرجع سابق ، ص١٨٧.

(١٠٦) المجلس القومية المتخصصة : **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي** ، مرجع سابق ، ص١٩٤.

(107) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.8.
(108) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.5.
(109) Swedish National Agency for Development in special Needs Education, **Op .Cit** ,P.3.
(110) Ibid ,P.4.
(111) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.401.
(112) European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door ,Op .Cit ,P.12.
(113) Reynolds, C; **The International Encyclopedia of Education,** Op .Cit ,P.1381.
(114) Ibid ,P.1383.
(115) Walon ,W. and Others ; Comparative Study Special Education in Public School System in Denmark ,Sweden and U.S.A, **Op. Cit,** p.92.

(١١٦) كاس مازوك ومارجريت ونزر : **دراسات مقارنة في التربية الخاصة** ، مرجع سابق ، ص٤٠٥.

(117) Holmistic ,M ; Autism , Undesteranding ,Bringing , Up and Education People with Extremely Atomistic ,Lunds Universities, Sweden ,1995.
(118) Ibid .
(119) UNESCO ; A Study of the Present Situation of Special Education Sweden, **Op .Cit** . ,P.154.
(120) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.7.
(121) Ibid ,P.7.
(122) The Swedish Institute: **Support for the Disabled Sweden**, Op. Cit, P.1.

(١٢٣) كاس مازوك ومارجريت ونزر : **دراسات مقارنة في التربية الخاصة** ، مرجع سابق ، ص٤٠٥.

(124) Tuunainen ,K and Others ; **Special Education in Scandinavia ,** University of Joneses ,Bulletins of the Faculty of Education . Joneses ,1992,P.242.
(125) Walon ,W. and Others ; Comparative Study Special Education in Public School System in Denmark Sweden and U.S.A ,**Op. Cit** ,P.93.
(126) Ibid ,P.95.
(127)William, K ; **International Handbook of Education and development Preparing Schools**, Op. Cit ,P.187.
(128) Fergusoun ,D ; Learning form Inclusion and Restructuring Research in Sweden ,Denmark ,Norway , **International Journal of education Research** ,Vol .29 , 1998.
(١٢٩) كاس مازوك ومارجريت ونزر : **دراسات مقارنة في التربية الخاصة** ، مرجع سابق ، ص٤٤٠.
(130) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.8.
(131) UNESCO ; A Study of the Present Situation of Special Education Sweden, **Op .Cit** .P.156.
(132) National Swedish Board; **Education in Sweden**, Op. Cit P.3.
(133) UNESCO ; A Study of the Present Situation of Special Education Sweden, **Op .Cit** ,P.3.
(134) Ibid ,P.3.
(١٣٥) كاس مازوك ومارجريت ونزر : **دراسات مقارنة في التربية الخاصة** ، مرجع سابق ، ص٤٤١.
(136) Tuunainen ,K and Others **; Special Education in Scandinavia ,** Op .Cit ,P.345.
(137) The Swedish Institute: **Support for the Disabled Sweden,** Op. Cit, P.1.
(138) Ibid ,P.2.
(١٣٩) مختار عبد الجواد السيد : دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والسويد ، **مرجع سابق**، ص٢٢٢.
(140) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.398.
(141) Ibid ,P.398.
(142) Tuunainen ,K and Others ; **Special Education in Scandinavia ,** Op .Cit ,P.345.
(143) UNESCO ; **Case Studies in Special Needs Education**, Op .Cit ,P.172 .

(144) Ibid ,P.172.
(145) Tuunainen ,K and Others ; **Special Education in Scandinavia ,** Op .Cit ,P.1525.
(146) European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door **,Op .Cit** ,P.18.
(147) Ibid ,P.27.
(148) Seegert ,M and Others ; Cross Cultural Perspectives on Community Integration in Israel ,Sweden ,the United States and West Germany **,The annual Conference of the Association for Persons With Sever Handicaps** ,Chicago ,1999,P.6.
(149) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.397.
(150) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.3.
(151) William, K ; **International Handbook of Education and development Preparing Schools** ,Op. Cit ,P.185.
(152) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.7.
(153) Polsthwait, T; **International Encyclopedia of National System of Education** ,Op .Cit ,P.942.
(154) European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door **,Op .Cit** ,P.28.
(١٥٥) سودر مارتين : واجبنا أن ندمج المعوقين في المجتمع ، **مجلة رسالة اليونسكو** ،باريس ، أكتوبر ١٩٨١، ص٢٠.
(156) Swedish National Agency for Development in special Needs Education, **Op .Cit** ,P.4.
(157) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.399.
(158) UNESCO ; **Case Studies in Special Needs Education,** Op .Cit ,P.170 .
(159) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.402.
(160) Ibid ,P.402.
(١٦١) سميرة أبو زيد عبده : تصور مقترح لتربية الطفل المعوق مع الطفل العادي في مرحلة رياض الأطفال ، **المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري (تنشئته ورعايته)** ، المجلد الثاني ، القاهرة ، ١٠-١٣ مارس ١٩٩٠، ص٨٤١.

(161) The Swedish National for Disabled Children , the right to Equal Education for all **,Op. Cit** ,P.3.
(162) Polsthwait, T; **International Encyclopedia of National System of Education,** Op .Cit ,P.942.
(163) Ibid ,P.942.
(164) The Swedish National for Disabled Children , the right to Equal Education for all **,Op. Cit** ,P.4.
(165) Ibid ,P.4.
(166) Reynolds, C; **The International Encyclopedia of Education,** Op .Cit ,P.1525.
(167) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.400.
(168) Fergusoun ,D ; Learning form Inclusion and Restructuring Research in Sweden ,Denmark ,Norway , **Op .Cit** ,P.8.
(169) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.400.
(170) European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door **,Op .Cit** ,P.30.
(171) Ibid ,P.31.
(172) UNESCO; **Case Studies in Special Needs Education,** Op. Cit ,P.143.
(173) Ibid ,P.144.
(174) Ibid ,P.144.
(175) Tuunainen ,K and Others ; **Special Education in Scandinavia ,** Op .Cit ,P.395.
(176) SIH ; Programs for People with Disabilities **,Op .Cit,** P.15.
(177) The Swedish National for Disabled Children , the right to Equal Education for all, **Op .Cit** ,P.18.
(178) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden **, Op. Cit** , P.10.
(179) Swedish National Agency for Development in special Needs Education, **Op .Cit** ,P.18.
(١٨٠) مختار عبد الجواد السيد : دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والسويد ، مرجع سابق ، ص٢٤٣.
(181) skilsson ,E.; Teacher Attitudes Toward, Individually Integration Pupils from special School , **Journal Article** ,1998,P.4.
(182) UNESCO ; **Case Studies in Special Needs Education,** Op .Cit ,P.134 .

(183) Preisler ,G. ; Sing Language for hard of Hearing Children ,**Education Administration** ,Vol .33, No.4,1998,P.524.

(184) National Swedish Board; **Education in Sweden**, Op. Cit P.8.

(185) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retard** ,Op. Cit ,P.18.

(١٨٦) فايزة درويش : ورقة عمل مؤسسة حمد الطبية ، **من بحوث ندوة تجـارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصـة فـي دول مجلـس التعـاون الخليجي**، جامعة الخليج العربي ، البحرين ، ٢-٤مارس ١٩٩٨، ص١٥.

(187) European Agency for Development in Special Needs; Knocking on Socrates Door ,Op .Cit ,P.28.

(189) National Swedish Board; **Education in Sweden** , Op. Cit P.14.

(190) UNESCO ; Inclusive Schools ,Community Support Programmers, First Phase, 1997, **UNESCO** , Paris ,1999,P52.

(١٩١) كاس مازوك ومارجريت ونزر : **دراسات مقارنة في التربيـة الخاصـة** ، مرجع سابق ، ص٤٠٧.

(192) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.403.

(193) Swedish National Board of Education; **Curriculum of Special Schools for the Mentally Retard** ,Op. Cit ,P.18.

(194) Mazurck .K, Winzer ; **Comparative Studies in Special Education,** Op .Cit ,P.395.

(١٩٥) مختار عبد الجواد السيد : دراسة مقارنة لـبعض مـشكلات إدارة التربيـة الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والسويد ، **مرجع سابق**، ص٢٤٤.

(١٩٦) المرجع السابق ، ص٢٤٥.

(197) Fergusoun ,D ; Learning form Inclusion and Restructuring Research in Sweden ,Denmark ,Norway, **Op. Cit** ,P.166.

(198) UNESCO ; Inclusive Schools ,Community Support Programmers, Op. Cit ,P.172.

(199) Sevenska Institute ; Compulsory Schooling in Sweden , **Op. Cit** , P.3.

(200) Swedish National Agency for Development in special Needs Education, **Op .Cit** ,P.37.

مراجع الفصل الرابع

(١) وزارة التربية والتعليم : **تطوير وتحديث التعليم في مصر سياسته وخططه وبرامجه تنفيذية** ، مطابع روز اليوسف ، القاهرة ، يوليو ١٩٨٠ ، ص ٧ .

(٢) وزارة التربية والتعليم : **السياسية التعليمية في مصر** ، مطابع روز اليوسف ، القاهرة ، يوليو ١٩٨٥ ، ص ٩ .

(٣) أيمن محمد عبد الفتاح الخولي: **أصول التعليم – رؤى مستقبلية لتطوير التعليم في القرن العشرين في ج.م.ع** ، دار الراتب الجامعية ،القاهرة ، ٢٠٠١، ص٧٧.

(٤) مرفت صالح ، مرجع سابق ، ص ٣٠٥.

(٥) محمد إبراهيم عطوة : تكافؤ الفرص التعليمية بين الأطفال المعوقين والأطفال العاديين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، **المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري "تنشئته ورعايته"** ، مركز دراسات الطفولة ، المجلد الأول ، جامعة عين شمس ٢٥- ٢٨مارس ١٩٨٩ ، ص ٣١٨ .

(٦) اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة :المعوقون وتعداد ١٩٩٦ ، **النشرة الدورية** ، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية ، (العدد ٥١) ، السنة الرابعة عشر ،١٩٩٧ ، ص ٥٣.

(٧) محمد سيف الدين فهمي: **واقع رعاية المعوقين في الوطن العربي**، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ،٢٠٠٠ ، ص ١٥٩.

(٨) كمال حسنى بيومي : **سياسات تعليم الأطفال المعاقين فى التعليم الأساسي ، رؤية مستقبلية لزيادة فعاليتها في مصر** ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية شعبة بحوث السياسات التربوية ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ٢ .

(٩) وزارة التربية والتعليم : **التعليم للجميع فى جمهورية مصر العربية** ، مطابع روز اليوسف ، القاهرة ،١٩٩٧، ص ٣٨.

(١٠) أحلام رجب عبد الغفار ، تربية المتخلفين عقليا في مدارس التربية الفكرية بمصر (الواقع والمأمول)، **المؤتمر الأول للتربية الخاصة ، بحوث ودراسات في التربية** ، القاهرة ،أكتوبر ١٩٩٥ ، ص ١٨٨.

(١١) مرفت تلاوى : **تقديم كتاب التأهيل الاجتماعي للمعاقين** ، الشئون الاجتماعية ، القاهرة ١٩٩٨ ، ص ١.

(١٢) فاروق عبده حسن فليه : التربية في مواجهة المسببات الأساسية لقضية الإعاقة ،**من بحوث المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري "تنشئته ورعايته** " ، جامعة عين شمس ، المجلد الأول القاهرة ، ١٩٨٩ص ٢٨٩.

(١٣) يوسف صلاح الدين : التربية الخاصة في برامجنا التعليمية، **صحيفة التربية** ، العدد الأول ،السنة السادسة والأربعون ، أكتوبر، ١٩٩٤ ، ص ٧.

(١٤) وزارة التربية والتعليم : **التعليم للجميع فى جمهورية مصر العربية** ،مطابع روز اليوسف الجديدة ، القاهرة ١٩٩٧ ، ص ٤٠.

(١٥) نفس المرجع السابق ، ص ٤٠.

(١٦) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء : **الكتاب الاحصائى السنوي**، القاهرة ، يونيو ١٩٩١ ، ص ١٨٥.

(١٧) لطفي بركات : **تربية المعاقين في الوطن العربي**، مرجع سابق، ص ١١.

(١٨) محمد أحمد عوض : التعليم الابتدائي في التعليم العام والأزهري بين النظرية والتطبيق ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية جامعة الزقازيق ، ١٩٩٢ ، ص ١١٢ .

(19) Mazurck, K and Winzer , M., **Op. Cit,** P133

(٢٠) وزارة التربية والتعليم: **السياسة التعليمية في مصر** ، مرجع سابق ص ٩ .

(21) Mahrouse , E.M ,System of Education in Egypt, **International Encyclopedia of National system of education, second edit,** Bergamot, Germany, 1998,P258.

(٢٢) فاروق عبده حسن فليه : **التربية في مواجهة مسببات الإعاقة المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري** "_تنشئته ورعايته " ، مارس ١٩٨٩ ، ص ٣٠٤ .

(٢٣) لينا صالح : مرجع سابق ، ص ٢٠٩ .

(٢٤) وزارة التربية والتعليم : **التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية** ، مرجع سابق، ص ٣٦.

(٢٥) وزارة التربية والتعليم : **مشروع مبارك القومي إنجازات التعليم في خمسة أعوام** ، ١٩٩١ - ١٩٩٦، مطبعة روز اليوسف ، قطاع الكتب ، أكتوبر ١٩٩٦ ، ص ٨٠.

(٢٦) مهني محمد إبراهيم غنايم : فلسفة التربية واقتصاديات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعاقين) ، **المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة** ، أبريل ٢٠٠٠ ، ص ٣٥٠ .

(٢٧) وزارة التربية والتعليم : **قرار وزاري** ، بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة رقم (٣٧) بتاريخ ٢٨/١/ ١٩٩٠، ص ٩ .

(٢٨) رمزي طه الشاعر: **النظام الدستوري المصري** ، تطوير الأنظمة الدستورية المصرية وتحليل النظام الدستوري في ظل دستور ١٩٧١ ، ط ٣ ، مطبعة مصر الجديدة ، يناير ١٩٩٠ ، ص ٢٧٨.

(29) Corbet ,J: **Special Educational Needs in the Twentieth Century,**: A Cultural Analysis, Cassel, London, 1998, P70.

(٣٠) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية : المؤتمر القومي السابع (الوقائع والتوصيات) ، عدد ٥٧ ، **النشرة الدورية** ، مارس ١٩٩٩ ، ص . ص ٢٤ ، ٢٥ .

(٣١) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ، توصيات مؤتمرات اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ، **النشرة الدورية** ، العدد ٧١ سبتمبر ٢٠٠٢، ص . ص ٢٨ - ٣١ .

(٣٢) المرجع السابق ، ص ٣٤ .

(٣٣) اتحاد هيئات الفئات للاتحاد (الوقائع والتوصيات) ، **النشرة الدورية** ، العدد ٥٧ ، السنة السادسة عشر ، مارس ١٩٩٩ ، ص ٢٤ .

(٣٤) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية: وقائع المؤتمر القومي الثامن للاتحاد، **النشرة الدورية** ، العدد ٧١ ، السنة الرابعة عشر ،سبتمبر ٢٠٠٢ ، ص ٢٥ .

(٣٥) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية : **المسح الشامل للمجتمع المصري** ، ١٩٥٢ – ١٩٨٠ ، المجلد التاسع ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٣٠٦ .

(٣٦) عبد الرحمن سيد سليمان : **تربية غير العاديين وتعليمهم** ، مرجع سابق ،ص ١٧٧

(٣٧) وزارة التربية والتعليم : التربية الخاصة والوضع الراهن ، **المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة** ، القاهرة ، أكتوبر ،١٩٩٥، ص٧ .

(٣٨) نفس المرجع ، ص ٧.

(٣٩) عبد المجيد عبد الرحيم ، لطفي بركات ، مرجع سابق ، ص ٢١٢ .

(٤٠) أحلام رجب عبد الغفار ، مرجع سابق ، ص ١٩٩.

(٤١) يوسف هاشم أمام : واقع ما يقدم من خدمات للمعوقين في جمهورية مصر العربية ، **النشرة الدورية** ، اتحاد هيئات الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية ، العدد ٥٣، مارس ١٩٩٨، ص ٥١.

(٤٢) الإدارة العامة للتربية الخاصة ، **إحصاءات بأعداد المدارس والأقسام والفصول والتلاميذ بمدارس وفصول التربية الخاصة في عام ١٩٩٠ – ١٩٩١ إلى عام ١٩٩٧ – ١٩٩٨**،القاهرة ، ١٩٩٨ .

(٤٣) المرجع السابق.

(٤٤) وزارة التربية والتعليم ، **قانون رقم ٢١٣** الصادر في شأن سن الإلزام في المرحلة المجانية ومجانية التعليم ، الإدارة المركزية للتعليم الأساسي ، ١٩٨٩.

(٤٥) احمد سامي احمد: تقرير عن برامج وخدمات وزارة التربية والتعليم وجهودها في الحد من الإعاقة ، **من تقارير ودراسات مؤتمرات الاتحاد**

عن المؤتمر الأول إلى الرابع ، اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعــاقين ، القاهرة ، مارس ١٩٩٤، ص٢٧ .
(٤٦) اليونـــسكو: تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العاديـــة ، المرجـــع السابق ، ص ١٠٨.
(٤٧) الشعب القومية للتربية والعلوم و الثقافة: **مجلة اليونسكو وجمهورية مـــصر العربية**، السنة (٧) ، العدد الثالث، عدد خاص بمناسبة العام الدولي للطفل، الطبعة العالمية، القاهرة ،١٩٧٨، ص ٢٦.
(٤٨) يوسف هاشم أمام : **واقع ما يقدم من خدمات للمعوقين فى جمهورية مـــصر العربية** ، مرجع سابق ، ص ٥٤ .
(٤٩) وزارة التربية والتعليم : **قرار السيد رئيس مجلـــس الـــوزراء رقـــم ٣٤٥٠** بتاريخ١٤ /١٩٩٧/١١ بإصدار اللائحة التنفيذية بقانون الطفـــل (القـــانون رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦ ، مادة ١٧٩.
(٥٠) وزارة التربية والتعليم : **القرار الوزاري رقم ٨٤ لعام ١٩٨٨ فـــي شـــان** الرعاية التربوية والاجتماعية و النفسية للمعوقين ، وزارة التربية والتعلـــيم القاهرة ١٩٨٩ .
(٥١) إبراهيم عباس الزهيرى : مرجع سابق ، ص ١٠٣.
(٥٢) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية:التـــشريعات (اللائحة التنفيذية لقانون الطفل)، **النشرة الدورية** ، العـــدد ٥٣ ، الـــسنة الخامسة عشر ، مارس ١٩٩٨,٠ص٦٩ .
(٥٣) أحلام رجب عبد الغفار، مرجع سابق ، ص ٢٨٥ .
(٥٤) وزارة التربية والتعليم : **قرار السيد رئيس مجلس الـــوزراء رقـــم ٣٤٥٠** ، مرجع سابق
(٥٥) نفس المرجع ،مادة ١٦٢ .
(٥٦) وزارة التربية والتعليم : **المؤتمر الأول للتربية الخاصة ، التربيـــة الخاصـــة والوضع الراهن** ، قطاع الكتب ، القاهرة ، أكتوبر ١٩٩٥ ، ص ٢٦.
(٥٧) المجالس القومية المتخصصة : **رعاية الموهوبين والمعوقين** ، السنة الثالثـــة ،العدد الثاني، القاهرة ١٩٧٨ ص ٣٩.

(٥٨) وزارة التربية والتعليم : **مبارك والتعليم ، المشروع القومي لتطوير التعليم،** مطابع الأهرام التجارية ، قطاع الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩، ص ٨٥ .

(٥٩) يوسف هاشم أمام ، واقع خدمات الرعاية والتأهيل لذوى الاحتياجات الخاصة ، **مرجع سابق** ، ص ٣٢.

(٦٠) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي ، الإدارة العامة للتربية الخاصة : **التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة ، للعام الدراسي ١٩٩٧ / ١٩٩٨**، ص ١ .

(٦١) حسن محمد حسان : الواقع التربوي للطفل المصري في ضوء إصدار وثيقة رعاية الطفل ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، العدد الأول ، الجزء الثاني ، ابريل ١٩٨٩ ،ص ٤٢

(٦٢) وزارة التربية والتعليم : **مشروع مبارك القومي ، إنجازات التعليم في ٣ أعوام** ، مطابع روز اليوسف ، أكتوبر ١٩٩٤ ، ص ١٣١.

(٦٣) عبد الرحمن سيد سليمان: تربية غير العاديين وتعليمهم ، **مرجع سابق** ، ص ١٦٨ .

(٦٤) وزارة التربية والتعليم : **مبارك والتعليم ، المشروع القومى لتطوير التعليم** ، مرجع سابق ،ص٨٥ .

(٦٥) اليونسكو ، تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية ، مرجع سابق، ص ١١٠.

(66) Mazurck, K and Winzer, M., **Op. Cit**, P142.

(٦٧) اليونسكو ، تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية ، **مرجع سابق** ،ص ١٠

(٦٨) سميرة أبو زيد نجدي : دراسة أساليب وطرق تعليم وتأهيل المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية ومدى الاستفادة منها في مصر ، نحو مستقبل أفضل للمعوقين ، اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين ، **المؤتمر السادس لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين** ، القاهرة ، ١٩٩٤، ص ١٥٢ .

(٦٩) إبراهيم محمد عطوة : **مرجع سابق** ، ص ٣٢٣.

(٧٠) وزاره التربية والتعليم : **قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم_٣٤٥٠** ، مرجع سابق ، المادة (١٦٢) .

(٧١) كمال حسنى ببومي : **سياسات تعليم الأطفال المعاقين في التعليم الأساسي رؤية مستقبلية**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية شعبة بحوث السياسات التربوية ،القاهرة ١٩٩٩ ، ص . ص ٣٧-٣٩.

(٧٢) المرجع السابق ، ص. ص ٥٠- ٥٢

(٧٣) وزارة التربية والتعليم : **قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم ٣٤٥٠** ، مرجع سابق ،مادة رقم (١٨٠) .

(٧٤) وزارة التربية والتعليم : **قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم ٣٠١** بتاريخ ١٩٩٦/٩/١٤ بتطبيق نظام الفصليين الدراسيين على امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي ، مادة (١).

(٧٥) وزارة التربية والتعليم : **قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم ١٠، بتاريخ** ١٩٩٦/١١/١٦ بشأن تقويم الطلاب في امتحانات النقل والشهادات بالتعليم الأساسي (ابتدائي فصل واحد اعدادى والتربية الخاصة) والنقل بالمرحلة الثانوية.

(٧٦) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية لتعليم الأساسي ، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة للعام الدراسي ١٩٩٩/١٩٩٨، **مرجع سابق** ، ص ٦٧.

(٧٧) اليونسكو ، تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية ، **مرجع سابق** ، ص ١١٢٠

(٧٨) فاروق محمد صادق : من الدمج إلي التآلف والاستيعاب، الكامل ، **مرجع سابق** ، ص ٢٨٠

(٧٩) اليونسكو، تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية ، **مرجع سابق** ، ص ١٠٩ ٠

(٨٠) المرجع السابق ، ص .ص ١١٢- ١١٣ .

(٨١) المرجع السابق ، ص ١٠٩ .

(٨٢) يوسف صلاح الدين : التربية الخاصة في برامجنا التعليمية ، **مرجع سابق**

، ص ٩ .

(83) Mazurck, ,K and Winzer ,Op. Ct.,p146

(٨٤) فاروق محمد صادق : اتجاهات تعليمية وتأهيلية في علاج التخلف العقلين ، **مرجع سابق** ، ص ٢١ ٠

(٨٥) يوسف هاشم أمام : واقع خدمات الرعاية والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة ،**المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة** ، القاهرة ، ديسمبر ،١٩٩٨ص ٣٠

(٨٦) وزارة التربية والتعلم ، التربية الخاصة والوضع الراهن ، **مرجع سابق** ، ص ٨ ٠

(٨٧) كمال حسنى ببومي ، **مرجع سابق** ، ص ٢ ٠

(٨٨) محمد إبراهيم عطوه مجاهد ، **مرجع سابق** ، ص ٣١٣ ٠

(٨٩) المرجع السابق ، ص ٣٣٢ ٠

(٩٠) أميرة طه بخش : اثر تكييف الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع بيئة أقرانهم العاديين على درجة تحصيلهم الدراسي ، **المؤتمر الدولى الثانى لمركز الإرشاد النفسي** ، ،جامعة عين شمس ، المجلد الثاني ، القاهرة ،١٩٩٥،ص ٥٤٤ ٠

(٩١) وزارة التربية والتعليم : **الأحكام المرافقة للقرار الوزاري رقم ١٥٤** بتاريخ ١٩٨٢/٧/٦ بشأن قواعد الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم ، ص ص ٢٩-٣٠ ٠

(٩٢) قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٥٢لسنة ١٩٩٧ بإصدار اللائحة التنفيذية لقانون الطفل الصادر بالقانون رقم ١٢ السنة ١٩٩٦المواد من ١٩٦الى١٦٩، **الجريدة الرسمية**، س٤٠، ع٤٨ ، نوفمبر ١٩٩٧.

(٩٣) أحمد سامي محمد : تقرير عن برامج وخدمات وزارة التربية والتعليم وجهودها في الحد من الإعاقة ، **من تقارير ودراسات مؤتمرات الاتحاد عن المؤتمر الرابع**، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين ، القاهرة ، مارس ١٩٩٤ ،ص ٢٦١ ٠

(٩٤) وزارة التربية والتعليم : **الأحكام المرافقة للقرار الوزارى رقم ١٥٤**

،مرجع سابق ،ص ٣٠ ٠

(٩٥) المرجع السابق ،ص ٣٠ ٠٠

(٩٦) اليونسكو : تقديم المعونة في المدارس العادية ، **مرجع سابق**، ص ١٠٩ ٠

(97)Mazurck, K and Winzer ,**Op. Ct.**,p147

(٩٨) وزارة التربية والتعليم : **النشرة العامة رقم ١٩** ، بتاريخ ١٩٨٣/٥/٨ ، بشأن الرعاية الشاملة للتلاميذ في مدارس التربية الخاصة ٠

(٩٩) المرجع السابق ٠

(١٠٠) وزارة التربية والتعليم : **قرار وزاري رقم (١٥٤)** ، بتاريخ ١٩٨٩/٧/٦ ،بشأن الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم ،١٩٨٩ ، ص ١٠ ٠

(١٠١) المرجع السابق ، ص ١٠ ٠

(١٠٢) محمد إبراهيم عطوة مجاهد، مرجع سابق ، ص ٣١٥ ٠

(١٠٣) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامة للتربية الخاصة ، **التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة** ، للعام الدراسي ١٩٩٨/٩٧٠

(١٠٤) وزارة التربية والتعليم : **قرار وزاري رقم ٣٧** ، مرجع سابق ، ص ١٦٠

(١٠٥) عوض توفيق عوض : **الملامح العامة لسياسة الرعاية الاجتماعية في التعليم قبل الجامعي** ، المركز الإقليمي العربي للبحوث والتوثيق في العلوم الاجتماعية ، القاهرة ١٩٨٨٠ ،ص ١٦٧ ٠

(١٠٦) عبد المطلب أمين القريطي : **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة و تربيتهم** ، مرجع سابق ، ص ٥٤١ ٠

(١٠٧) محمد سيد فهمي: **واقع رعاية المعوقين في الوطن العربي** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ،٢٠٠٠، ص ١٥٨ ٠

(١٠٧) المرجع السابق ، ص ١٥٨ ٠

(108) Mahrouse. E.M, Op .Cit ,p289 .

(١٠٩) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية ، مرجع سابق ، ص ٦٦ ٠

(١١٠)عبد الرحمن سيد سليمان : تربية غير العاديين و تعليمهم ، **مرجع سـابق** ،
ص ٥ ٠
(١١١) محمد عبد المؤمن حسين ، مرجع سابق ، ص ٦٣ ٠
(١١٢) وزارة التربية والتعليم : **الأحكام المرفقة للقـرار الـوزاري رقـم (١٥٤)**
بتاريخ ١٩٨٩/٧/٦ بشأن قواعد الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم
، ص٠ص ٣٠-٣١
(١١٣) المرجع السابق ، ص ٣١
(١١٤) الإدارة العامة للتربية الخاصة ، إحصاءات بأعـداد المـدارس والأقسام
والفصول والتلاميذ بمدارس التربية الخاصة ، **مرجع سابق** ٠
(١١٥) المرجع السابق ٠
(١١٦) عبد العظيم شحاتة مرسى : **التأهيل المهني للمتخلفين عقليا**، دار النهـضة
المصرية ، القاهرة ١٩٩٠ ، ص ٥٤ ٠
(١١٧) اليونسكو : تقديم المعونة للتلاميذ في الدارسة العادية ، **مرجع سـابق** ، ص
١٠٨ ٠
(١١٨) فاروق محمد صادق : التوجهات المعاصرة في التربية الخاصة وتوصـيات
إلي الدول العربية ،**مرجع سابق** ، ص ا ١٢ ٠
(١١٩) محمد إبراهيم عطوة مجاهد : **مرجع سابق** ، ص ٣١٨ ٠
(١٢٠) المرجع السابق ، ص ١٨ ٣ ٠
(١٢١) المرجع السابق ، ص ١٨ ٣
(١٢٢) كمال حسني بيومي : مرجع سابق ، ص ٤٢ ٠
(١٢٣) المرجع السابق ، ص ٤٣ ٠
(١٢٤) محمد إبراهيم عطوة مجاهد ، **مرجع سابق** ، ص ٣١٨ ٠
(١٢٥) المرجع سابق ، ص ٣١٠ ٠
(١٢٦) علي عبده محمود : التأهيل المرتكز علي المجتمع والتأهيـل المجتمعـي،
النشرة الدورية، اتحاد هيئات الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربيـة ،
العدد ٤٨، السنة الثالثة عشر ، ديسمبر ١٩٩٦ ، ص ١٦ ٠
(١٢٧) وزارة التربية والتعليم : **قرار وزاري رقم ٣٤٥٢**، مرجع سابق

(١٢٨) يوسف صلاح الدين ،مرجع سابق ، ص ٨ ٠
(١٢٩) وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلــي، **مرجــع سابق** ، ص ٣٦ .
(١٣٠) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامــة للتربية الخاصة ، التوجيهات الفنية و التعليمات الإدارية لمدارس فـصول التربية الخاصة ، للعام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ ، **مرجع سابق** ، ص ٦٧ ٠
(١٣١) يوسف هاشم ، واقع خدمات الرعاية والتأهيل لذوى الاحتياجات الخاصـــة ، **مرجع سابق** ، ص ٨ ٠
(١٣٢) وزارة التربية والتعليم : **المؤتمر القومي الأول للتربيــة الخاصــة نحــو تربية خاصة أفضل** ، مرجع سابق ، ص ٥٧ ٠
(١٣٣) سعاد حسين : المعوقين في بورسعيد ، دراسة ميدانيــة للخــدمات الحاليــة والاحتياجات المستقبلية ، **تقرير و بحــوث المــؤتمر الـسادس ، نحــو مستقبل أفضل للمعوقين** ، القاهرة ، مارس ١٩٩٤،ص ٣٢٩ ٠
(١٣٤) المرجع السابق ، ص ٣٣٢ ٠
(١٣٥) وزارة التربية والتعليم : الأحكام المرفقة للقرار الــوزاري رقــم (١٥٤) ، **مرجع سابق**
(١٣٦) المرجع السابق ، ص ٣٢ ٠
(١٣٧) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامــة للتربية الخاصة ، **مرجع سابق** ٠
(١٣٨) وزارة التربية والتعليم : قرار السيد رئيس مجلس الــوزراء رقــم ٣٤٥٢، **مرجع سابق** ، مادة ١٧٩ ٣٠
(١٣٩) أحلام رجب عبد الغفار ، **مرجع سابق** ، ص ٢١١ ٠
(١٤٠) أيمان فؤاد محمد كاشف : فعالية برنامج للأنــشطة المدرسـية فــي دمــج الأطفال المعاقين عقليا – سمعيا مع الأطفال العاديين ، **المؤتمر الــسادس للإرشاد الفني**، جامعة عين شمس ، ١٠-١٢ نوفمبر ١٩٩٩، ص ٨٢٣ ٠
(١٤١) وزارة التربية والتعليم : التعليم للجميع في جمهورية مصر، **مرجع سابق** ، ص ٨٤ ٠

(١٤٢) محمد إبراهيم عطوة ، مرجع سابق ، ص ٣٢٢ ٠
(١٤٣) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم ، المشروع القومي لتطوير التعليم ، **مرجع سابق** ، ص ٨٤ ٠
(١٤٤) وزارة التربية والتعليم :التربية الخاصة والوضع الراهن ، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة ، **مرجع سابق** ، ص ١٠ ٠
(١٤٥) يوسف هاشم إمام : واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين ، **مرجع سابق** ، ص ص ٢٨-٢٩ ٠
(١٤٦) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي ، **الإدارة العامة للتربية الخاصة ، الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي** ، الإحصاء الاستقرائي عام ١٩٩٨ ٠
(١٤٧) محمد سيف الدين فهمي : واقع رعاية المعوقين في الوطن العربي، **مرجع سابق** ، ص ١٥٩ ٠
(١٤٨) المرجع السابق ، ص ١٥٩ ٠
(١٤٩) المرجع السابق ،ص ١٥٩ ٠
(١٥٠) المرجع السابق ،ص ١٥٩ ٠
(١٥١) محمد حامد امبابي : دراسة تقويمية لمدارس التربية الخاصة في مصر ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الأزهر،١٩٩٥ ،ص ٢٥٨ ٠
(١٥٢) عثمان لبيب فراج : أعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال الإعاقة في الوطن العربي للقرن الحادي والعشرين ، **مرجع سابق** ، ص ٤٧ ٠
(١٥٣) المرجع السابق ، ص ٤٨ ٠
(١٥٤) يوسف هاشم إمام : واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين ، عشرون في الوطن ، مرجح سابق ، ص ٤٢ ٠
(155) Tuijnman , C, A. ; **International Encyclopedia of Adult Education and Training , Second Edition** , Organization for Economic Co-Operation Development and (OECD) ,Paris ,1998 ,p288 0

(١٥٦) اليونسكو : تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس الابتدائية ، **مرجع سابق** ، ص ١٠٩ ٠
(١٥٧) فاروق محمد صادق : اتجاهات تعليمية وتأهيلية في علاج التخلف العقلي ، **مرجع سابق** ، ص ١٤ ٠
(١٥٨) محمد عبد المؤمن حسين ، **مرجع سابق** ، ص ٢٨ ٠
(١٥٩) محمد سيف الدين فهمي : واقع رعاية المعوقين في الوطن العربي، **مرجع سابق**، ص ١٥٩.
(١٦٠) وزارة التربية والتعليم : التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية ، **مرجع سابق** ، ص ٣٩ ٠
(١٦١) إيمان فؤاد الكاشف : عبد الصبور منصور محمد : دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية ، **من بحوث ودراسات المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي** ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص ٢٢ ٠
(١٦٢) اليونسكو : تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس الابتدائية، **مرجع سابق** ، ص ٢١٢ ٠
(١٦٣) المرجع السابق ، ص ١١٠ ٠
(١٦٤) وزارة التربية التعليم : التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية ، **مرجع سابق** ، ص ٤ ٠
(١٦٥) وزارة التربية والتعليم : **التعليم الاعدادى واقعه وملامح تطوير مؤتمر تطوير التعليم الإعدادي** ، مطابع روز اليوسف الجديدة ، ١٩٩٤ ، ص ١٩٨ ٠
(١٦٦) وزارة التربية والتعليم :مبارك والتعليم ، المشروع القومي لتطوير التعليم ، **مرجع سابق** ، ص ١٤ ٠
(١٦٧) المرجع السابق ، ص ١١ ٠

(١٦٨) وزاره التربية والتعليم : **مبارك والتعليم ، اتجاهات وطموحات على مشارف الفئة الجديده نحو تعليم متميز للجميع** ،قطاع الكتب ، ٢٠٠٠ ، ص ١٦٨

(١٦٩) فاروق محمد صادق : التوجيهات المعاصرة في التربية الخاصة وتوصيات إلي الدول العربية ، **مرجع سابق** ، ص ٢٤ ٠

(١٧٠) عمرو رفعت عمر على : دراسة تقويمية لتجربة الدمج المصرية في ضوء الخبرات الأجنبية أثرها في التوافق الاجتماعي الانفعالي لدى عينة من المعوقين سمعيا ، **موجز أبحاث دراسات وأوراق عمل المؤتمر الثامن لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين** ، القاهرة ، أكتوبر ٢٠٠٢ ، ص ٤٧ ٠

(١٧١) عادل كمال خضر، مايسة المفتي : إدماج الأطفال المصريين المعاقين عقلياً مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثره على ذكائهم وسلوكهم التكيفي ، **مجلة دراسات نفسية** ، المجلد الثالث ، القاهرة ، يوليو ١٩٩٢ ص ص ٣٧٨-٣٩٠ ٠

(١٧٢) عادل كمال خضر : دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية، **مرجع سابق** ، ص ص ٩٩-١٠٧ ٠

(١٧٣) إيمان فؤاد الكاشف ، عبد الصبور منصور محمد ، دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية ، **مرجع سابق** ، ص ص ١٣ ٣- ٣٣٣ ٠

(١٧٤) المرجع السابق ، ص ٣٣٤ ٠

(١٧٥) المرجع السابق ، ص .ص ٣٣٧-٣٣٤ ٠

(١٧٦) المرجع السابق ، ص ص ٣٣٨_٣٤٣ ٠

(١٧٧) إيمان فؤاد محمد الكاشف : فاعلية برنامج الأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين (عقليا – سمعيا) مع الأطفال العاديين ،**من بحوث ودراسات المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي** ، جامعة عين شمس ٠القاهرة ، نوفمبر ١٩٩٩، ص ص ٨٥٣-٨٢٣ ٠

(١٧٨) المرجع السابق ، ص ص ٨٥٤-٨٥٧ ٠

(١٧٩) المرجع السابق ، ص ص ٨٦١-٨٦٩ .

(١٨٠) سهير محمد سلامة شاش : فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ٢٠٠١، ص ١٩٠ .

(١٨١) المرجع السابق ، ص ص ٢٩٤-٢٩٦ .

(١٨٢) عمرو رفعت عمر على ، **مرجع سابق** ، ص ٤٧ .

(١٨٣) وزارة التربية والتعليم : **قرار وزاري رقم ٤٢ لسنة ٢٠٠٨ بشأن لجنة دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام** ، وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوزير ، القاهرة ، ٢٠٠٨.

(١٨٤) وزارة التربية والتعليم : **قرار وزاري أخر رقم (٩٤) بتاريخ ٢٨/٤/٢٠٠٩ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة الطفيفة بمدارس التعليم العام** ، وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوزير ، القاهرة ، ٢٠٠٩، ص ص ١-٣.

(١٨٥) التربية والتعليم ، مبارك والتعليم اتجاهات وطموحات علي مشارف القرن الجديد ، **مرجع سابق** ، ص ٢٢.

(١٨٦) أيمان فواد الكاشف: فعالية برنامج للأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين عقليا وسمعيا مع الأطفال العاديين ، **مرجع سابق** ، ص ٣٣.

(١٨٧) إبراهيم عباس الزهيرى ، **مرجع سابق** ، ص ٨٠ .

(١٨٨) اتحاد هيئات الفئات الخاصة : المعوقون وتعدد ١٩٩٦ ، **النشرة الدورية**، الحياة الطبيعية حق المعوق ،السنة الرابعة عشر ، القاهرة ١٩٩٧، ص ٤١.

(١٨٩) يرجى مراجعة ما يلي :-

- يوسف صلاح الدين ، مرجع سابق ، ص٨ .
- ثابت كامل حكيم : التجديدات التربوية في مجال رعاية الأطفال المعوقين ، **المؤتمر الخامس نحو الطفولة غير معوقة** ، اتحاد هيئات رعاية الأطفال الخاصة والمعوقين ، القاهرة ١٩٩٠، ص ٢٤٧ .

- أحلام رجب عبد الغفار، مرجع سابق ، ص ١٨٨.
- **وزارة التربية والتعليم ، تصورات منهجية وحقائب تربوية لبرامج التربية الخاصة ، قطاع الكتب** ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ١٠ .
- وزارة التربية والتعليم ، المؤتمر الأول للتربية الخاصة ، نحو تربية خاصة أفضل ، **مرجع سابق** ، ص ٢٢ .

(١٩٠) إيمان فؤاد الكاشف ، عبد الصبور منصور محمد ، مرجع سابق، ص ص ٣٥-٣٦

(١٩١) عبد الرحمن سليمان الديب: الأبنية المدرسية ، **مجلة التوثيق التربوية** ،ع٢٥ ، الرياض ، وزارة المعارف ، ١٩٩٤، ص ٤٥.

(١٩٢) خلف محمد البحيري ، مرجع سابق ، ص ١٧٢ .

(١٩٣) وزارة التربية والتعليم : **مبارك والتعليم ، نظرة إلى المستقبل** ، مطابع روز اليوسف ، يوليو ١٩٩٢، ص ٤٠.

(١٩٤) وزارة التربية والتعليم : **التعليم للجميع فى جمهورية مصر العربية** ، مرجع سابق ، ص٤٥ .

(١٩٥) المرجع السابق ، ص ٤٦ .

(١٩٦) وزارة التربية والتعليم : **مبارك والتعليم ، المشروع القومي لتطوير التعليم** ،مرجع سابق ، ص ١٧ .

(١٩٧) مني حسن سليمان أسس تصميم مدارس الأطفال المعوقين حسيا بما يلي احتياجاتهم الوظيفية والإنشائية ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الهندسة ، جامعة القاهرة ،١٩٩٦، ص ١٠٣ .

(١٩٨) المرجع السابق ، ص ١٠٣ .

(١٩٩) المرجع السابق ، ص ١٠٥ .

(٢٠٠) خلف محمد البحيرى : المبنى المدرسي بمدارس التربية الخاصة الإشكالية والطموحات ، **من بحوث ودراسات وتوصيات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين** ، القاهرة ٨-١٠ ديسمبر ١٩٩٨ ، ص١٨١.

(٢٠١) المرجع السابق ، ص ١٨٢ .

(٢٠٢) عادل كمال خضر، **مرجع سابق** ، ص ١٠٨ .

(٢٠٣) خلف محمد البحيري، **مرجع سابق** ، ص ١٦٧ . -

(٢٠٤) إبراهيم عباس الزهيرى ، **مرجع سابق** ، ص ٨٠ .

(٢٠٥) وزارة التربية والتعليم : مشروع مبارك القومي، إنجازات التعليم خــلال ٣ أعوام ، **مرجع سابق** ، ص ١٢٩ .

القوانين والمواثيق الدولية لذوي الاحتياجات الخاصة

- القرار ٣٠٥ لعام ١٩٥٠م بشأن التأهيل الاجتماعي للمعاقين جسدياً.
- القرار ٢٥٤٢ لعام ١٩٦٩م بشأن النهوض الاجتماعي والتنمية وحماية حقوق المعاقين جسدياً وعقلياً.
- القرار ٢٨٥٦ لعام ١٩٧١م بشأن حقوق الأشخاص المتخلفين عقلياً.
- القرار ٣٤٤٧ لعام ١٩٧٥م بشأن الحقوق المتكافئة للأشخاص المعاقين مع غيرهم من البشر .
- القرار ٢٣/٣١ لعام ١٩٧٦م بإعلان عام ١٩٨١م عاماً دولياً للأشخاص المعاقين .
- القرار ٥٢/٣٧ لعام ١٩٨٢م بشأن برنامج العمل العالمي المتعلق بالمعاقين.
- إعلان الفترة ١٩٨٢-١٩٩٢م عقداً دولياً للمعاقين .
- الإعلان العالمي للتربية للجميع في عام ١٩٩٠م .
- بيان حقوق الإنسان في عام ١٩٩٣م .
- الإعلان العالمي حول ذوي الاحتياجات الخاصة عام ١٩٩٤م و ضرورة تعميم الابتدائي لجميع الفئات.
- القرار ٩٦/٤٨ لعام ١٩٩٣م بشأن القواعد الموحدة لتحقيق تكافؤ الفرص للمعاقين.
- إعلان سلامنكا بإسبانيا في العام ١٩٩٩م.
- توصيات المنتدى العالمي الذي عقد في (داكار) بالسنغال العام ٢٠٠٢م

بجانب القوانين المحلية

- قانون سنة ١٩٦٥بالمانيا والذي قدم رؤية تربوية لتطبيق الدمج تقوم علي التدرج في تطبيقه وفقا لطبيعة المجتمع الألماني .
- قانون التعليم ٤٢/٩٤السنة ١٩٧٥ بالولايات المتحدة الأمريكية ، والذي يعتبر بمثابة الانطلاق نحو تعميق فكرة الدمج .
- قانون التعليم في انجلترا عام ١٩٨١م والذي صدر علي خلفية الانتقادات الموجه لنظام العزل.

أهم الجداول التي تناولها الكتاب

(جدول رقم ١)

"اعداد ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم بمصر"

العام	عدد المعوقين المتوقعين	عدد المعوقين المقيدين	نسبة المعوقين المقيدين
١٩٨٦/٨٥	٦٠٠٠٢٨٥	٧٦٥٦	١,٢٧
١٩٨٧/٨٦	٦٣٥٩٩٤	٧٧٢٤	١,٢١
١٩٨٨/٨٧	٦٦٣١٢٦	٨١٧٧	١,٢٣

المصدر وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي ، الإحصاء الاستقرائي للتعليم العام والتربية الخاصة لعام ٨٧-١٩٨٨ .

(جدول رقم ٢)

"أعداد ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الخاصة بمصر"

نوع الإعاقة / العام الدراسي[١]	المعاقين بصرياً		المعاقين سمعياً		المعاقين عقلياً		مجموع الطلاب الملحقين
	ابتدائي	اعدادى	ابتدائي	اعدادى	ابتدائي	اعدادى	
١٩٩٦/٩٥	١٢١٣	٦١١	٦٧٩٦	١٣٢٧	٨٠٢٩	١٦١٦	١٩٦٠٠
١٩٩٧/٩٦	١٣١٥	٥٣٢	٧٧٣٣	١٥٦٦	٨٧٧٦	١٩٢٣	٢١٨٠٠
١٩٩٨/٩٧	١٣٤٣	٥٦٨	٧٣٨٤	١٧١٤	٩٨٦٤	٢١٧٠	٢٤٠٠٠
١٩٩٩/١٩٩٨[٢]	١٥٨٩	١٠٢٩	٨٧٩٦	١٩٧٧	٩٩٧٩	٢٥٧٦	٢٥٩٤٦
٢٠٠٠/١٩٩٩[٣]	١٧١٥	١٠٥٢	٨٧٣٧	١٩٨٦	١٠٧٧٦	٢٧٥٠	٢٧٠١٦
٢٠٠١/٢٠٠٠[٤]	١٩٨٢	١٢٠٨	٩٩٢٢	٢٠٦٥	١١٢٣٥	٢٩٨٤	٢٩٣٩٦

مصادر الجدول

١) وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتربية الخاصة ، إحصاءات بأعداد المدارس والأقسام والفصول والتلاميذ بمدارس التربية الخاصة من عام ١٩٩٠ / ١٩٩١ إلى عام ١٩٩٧ / ١٩٩٨، القاهرة ، ١٩٩٨.

٢) مهني محمد إبراهيم غنايم : فلسفة التربية واقتصاديات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعاقين) من بحوث ودراسات المؤتمر السنوى لكلية التربية جامعة المنصورة ، أبريل ٢٠٠٠ ص ٣٥٠ - ٣٥٥.

٣) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم ، اتجاهات وطموحات على مشارف ألفية جديدة نحو تعليم متميز للجميع عام ٢٠٠٠ .مطابع الأهرام التجارية قطاع الكتب ، القاهرة، ٢٠٠١، ص٢٠.

٤) المرجع الأسبق ص٢٠.

جدول رقم (٣)

الخطة الدراسية بمدارس وفصول المعاقين بصريا .

المواد الدراسية	عدد الحصص				
	اولي	ثانية	ثالثة	رابعة	خامسة
التربية الدينية	٤	٤	٤	٤	٤
اللغة العربية	١١	١١	١٠	١٠	١٠
الرياضيات	٦	٦	٦	٦	٦
المعلومات العامة والأنشطة البيئية	٤	٤	٦	–	–
العلوم	–	–	–	٤	٤
الدراسات الاجتماعية	–	–	–	٤	٤
التربية الفنية والمجالات العملية	٤	٤	٤	٤	٤
التربية الموسيقية	٣	٣	٣	٣	٣
التربية الرياضية	٣	٣	٣	٣	٣
الإجمالي	٣٥	٣٥	٣٦	٣٨	٣٨

المصدر : وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامة للتربية الخاصة، مرجع سابق، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة للعام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩، القاهرة، ص ١٦.

جدول رقم (٤)

الخطة الدراسية لمدارس الأمل المعاقين سمعياً

المادة	الصف الأول	الصف الثانى	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الصف السابع	الصف الثامن
تربية دينية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
لغة عربية وتدريب نطق	١٤	١٤	١٢	١٢	١١	١١	١٠	١٠
رياضيات	٥	٥	٦	٦	٦	٦	٦	٦
المعلومات العامة والأنشطة البيئية	٣	٣	٤	٤	٥	٥	٦	٦
تربية رياضية	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣

جدول رقم (٥)

الدراسة فى مدارس التربية الفكرية

توزيع سنوات الدراسة	تدريبات حسية	تدريبات عقلية	تدريبات بيئية	لغة عربية	رياضيات	معلومات عامة وأنشطة بيئية	تربية فنية	تربية رياضية	تربية موسيقية	ملاحظات
تهيئة أولى	١٠	٨					٦	٦	٦	التدريبات العقلية تهيىء الطفل لتعليم مبادىء القراءة والكتابة والحساب
تهيئة ثان	٨	١٠					٦	٦	٦	
الحلقة الأولى										
الأولى تعليمى	٤		٢	٨	٦	٤	٢	٤	٤	
الثانى تعليمى	٤		٢	٨	٦	٤	٢	٤	٤	
الثالث تعليمى	٤		٢	٨	٦	٤	٢	٤	٤	
الحلقة الثانية										المجالات العلمية فى هذه الحلقة تكيف مناهجها لتكون تهيئة للمجالات المهنية
الرابع تعليمى			٢	٨	٦	٤	٢	٣	٣	
الخامس تعليمى			٢	٨	٦	٤	٢	٣	٣	
السادس			٢	٨	٦	٤	٢	٣	٣	

جدول رقم (٦)

مدارس وأقسام مدارس التربية الخاصة بأنواعها المختلفة

نوع المدرسة / العام الدراسي	النـــور		الأمـــل		التربية الفكرية	
	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد المدارس	عدد التلاميذ
١٩٨٨/١٩٨٧	١٧	٧٩٧	٣٢	٣٢٤٤	٦٨	٤١٣٦
١٩٩١/١٩٩٠	٣١	١٥١٣	٦٢	٥٠٦٦	١٢٧	٨٧١٦
١٩٩٨/١٩٩٧	٤٦	١٩١١	١١٢	٩٠٩٨	١٩٥	١٢٠٣٤
١٩٩٩/١٩٩٨	٤٩	٢٦١٨	١١٧	٩٧٧٣	٢١٣	١٢٥٥٥
٢٠٠٠/١٩٩٩	٥٠	٢٦٤٧	١٢١	١٠٩١٩	٢٢٧	١٢٩٩٩
٢٠٠١/٢٠٠٠	٥٤	٣١٠٩	١٢٧	١١٩٨٧	٢٣٦	١٣٢١٩

المصدر: وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتربية الخاصة، إحصاءات بأعداد المدارس و الأقسام و الفصول و التلاميذ بمدارس التربية الخاصة من عام ١٩٩٩- ٢٠٠١، القاهرة، ٢٠٠١

(جدول رقم ٧)

عدد الفصول الخاصة في مصر

المرحلة العلمية فئة الإعاقة	إبتـــدائى	إعدادي	ثانوي	الأجمـــالى
مكفوفين ضعاف البصر	١٥٧	٦٠	٥١	٢٦٨
معاقين سمعياً	٧٥٧	١٥٢	٩٢	١٠٠١
معاقين عقلياً	١٠١٠	٢٠٣	-	١٢١٣
الإجمالي	١٩٢٤	٤١٥	١٤٣	٢٤٨٢

المصدر: وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتربية الخاصـــة ،إحصاءات بأعداد المدارس و الأقسام والفصول والتلاميذ بمدارس التربية الخاصـــة مـــن عـــام ١٩٩٩- ٢٠٠٠ ، مرجع سابق ٠

(جدول رقم ٨)

فراغات الغرف الدراسية وغرف الأنشطة الأخرى طوال العام الدراسي

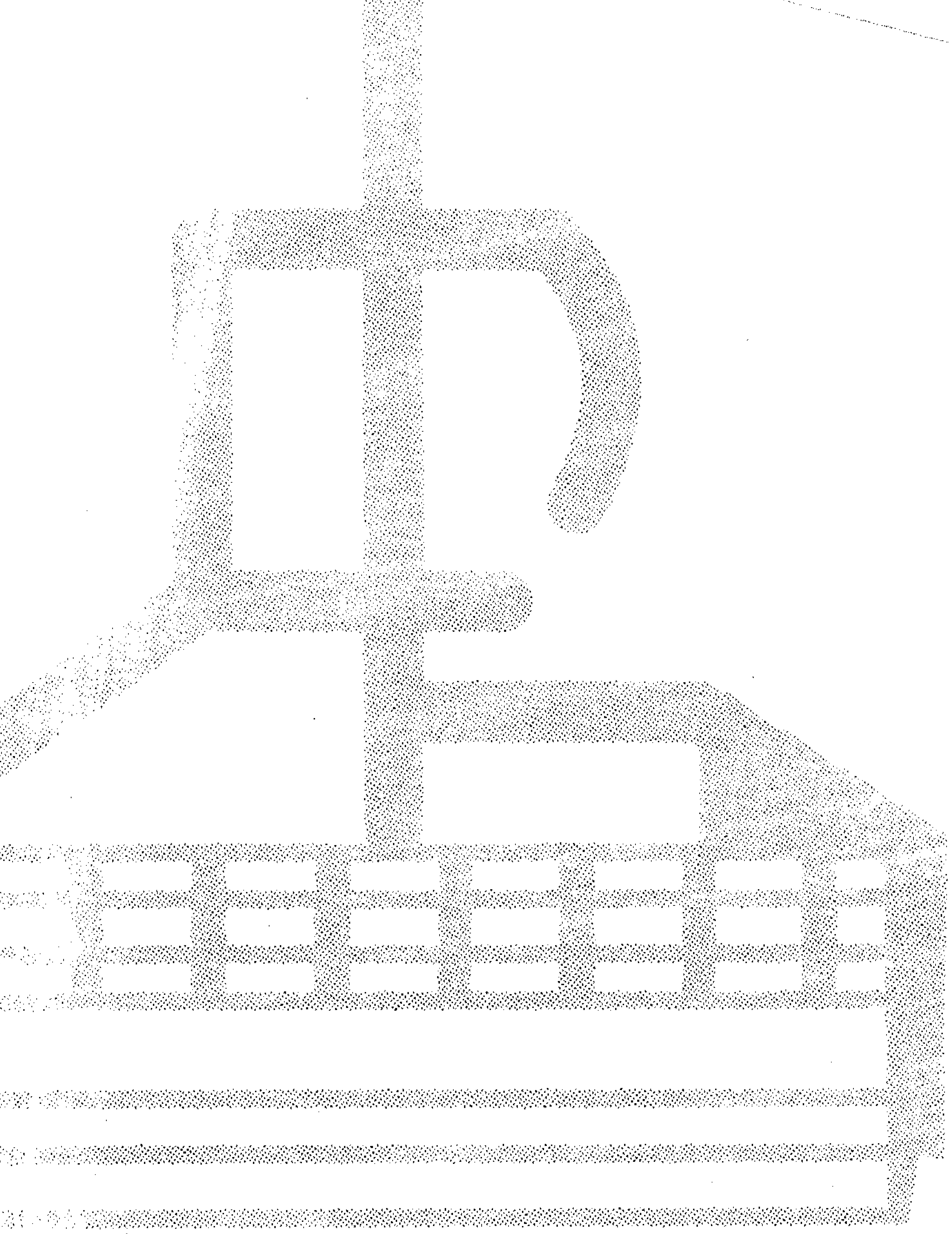
نسبة الاحتياج لاستخدام الفراغ / الفراغات المدرسية						
المراحل الدراسية	التربية البصرية		التربية السمعية		التربية الفكرية	
الفراغ المدرسي	ابتدائي عام	اعدادى عام	ابتدائي عام	إعدادي مهني	ابتدائي عام	إعدادي مهني
فصل دراسي	٦٦ ٪	٥٨٪	٦٠٪	٤٠٪	٥٧٪	٣٩٪
معمل	٤,٣٪	١١٪	–	٥٪	–	–
مكتبة	٥,٣٥٪	٤,٥٪	٦,٦٪	–	–	–
غرف فنية	٥,٣٥٪	٤,٥٪	٨,٤٪	–	١٤٪	–
فناء وملاعب	٨٪	٤,٥٪	٥,٢٪	٥٪	١٣٪	٥,٥٪
ورش مهنية	–	١٣٪	٦,٢٪	٥٠٪	٣٪	٥٠٪
مطبخ	–	–	–	–	–	–
غرف أنشطة أخرى	١٠,٧٪	٤,٥٪	–	–	١٣٪	٥,٥٪

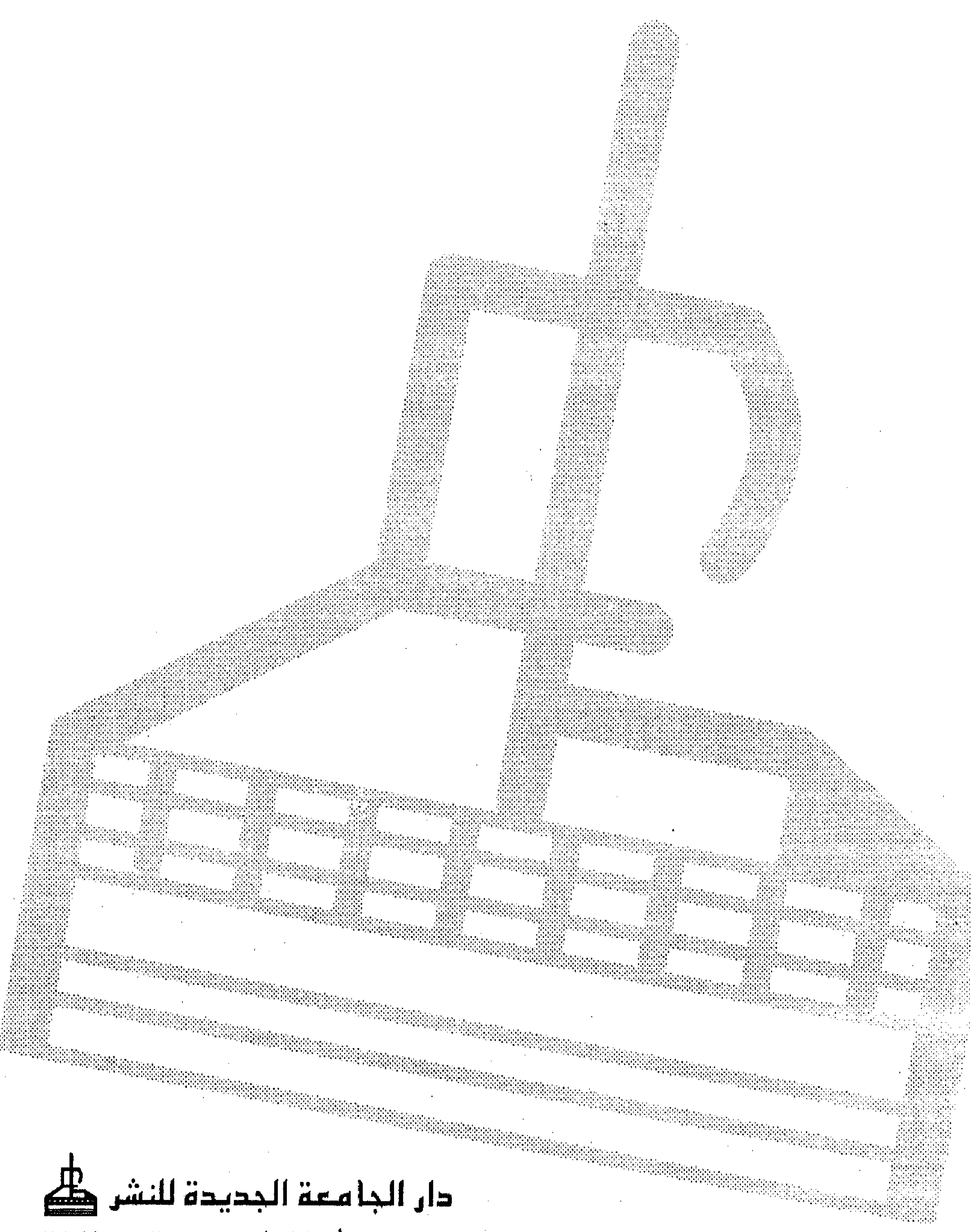
المصدر منى حسن سليمان : نحو تصميم بلا عوائق لمدارس ذوى الاحتياجات الخاصة، من بحوث ودراسات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الفنان الخاصة والمعوقين، المجلد الأول، القاهرة، ٨-١٠ ديسمبر ١٩٩٨، ص ١٤٨.

المحتويات

الموضوع	الصفحة

رقم الإيداع	٢٠١١/٩٤٩٣
الترقيم الدولى	I.S.B.N
978-977-328-866-6	





دار الجامعة الجديدة للنشر

٣٨ شارع سوتير ـ الأزاريطة الإسكندرية ت : ٤٨٦٣٦٢٩ - ٤٨٦٨٠٩٩

E-mail. : darelgamaaelgadida@hotmail.com

www.darggalex.com info@darggalex.com



٣٨ - ٤٠ ش سوتير - الأزاريطة - الإسكندرية
تليفون : ٤٨٦٣٦٢٩ فاكس : ٤٨٥١١٤٣ تليفاكس : ٤٨٦٨٠٩٩
E-mail:darelgamaaelgadida@hotmail.com
www.darggalex.com info@darggalex.com